Encyklopädie

<36603008130018

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Erster Band.

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben

unter Mitwirkung von Prof. Dr. v. Palmer und Prof. Dr. Wildermuth
in Tübingen

von

K. A. Schmid,
Rector des Gymnasiums in Ulm.

Erster Band.

A — Dinter.

Gotha.
Verlag von Rudolf Besser.
1859.

Schnellpressendruck der J. G. Sprandel'schen Buchdruckerei in Stuttgart.

Vorwort.

Mit dem Unternehmen, dessen erster Band hier vorliegt, wünscht die Redaction allen denen, welche sich für die Angelegenheiten der Erziehung und des Unterrichts vermöge ihres natürlichen oder amtlichen Berufes oder aus besonderer Neigung interessiren, Eltern, Lehrern, Anstaltsvorstehern, Schulbehörden, Männern der pädagogischen Wissenschaft, einen willkommenen Dienst zu leisten. Neben den Schriften, welche eine von den der Pädagogik angehörigen Disciplinen oder mehrere zusammen als ein wissenschaftliches Ganzes behandeln, scheint uns ein Werk, das alphabetisch geordnet über alle für die Erziehung und den Unterricht wichtigen Gegenstände zuverläßige, dem jetzigen Standpunct der Wissenschaft entsprechende Auskunft geben soll, seinen eigenthümlichen Werth zu haben, nicht so sehr deshalb, weil die alphabetische Form das Nachschlagen erleichtert, als vornehmlich, weil die Vertheilung des ganzen Materials in eine Reihe von Artikeln dazu auffordert, einzelne Begriffe und Probleme, welche der Systematiker leicht übersieht oder nur kurz behandelt, erschöpfender zu bearbeiten und auf diese Art gedrängte Monographieen herzustellen, welche den Stoff der pädagogischen Gesammterkenntnis weiter zu entwickeln geeignet sind.

Zu den Gegenständen, welche besprochen werden müßen, rechnen wir die allgemeine Pädagogik mit ihren Hülfswissenschaften, die Schulkunde, die Geschichte der Pädagogik und die Schulstatistik. Was in diese vier Hauptfächer gehört, glaubten wir in unsern Plan aufnehmen zu müßen.

In den zu der ersten Gattung gehörenden Artikeln ist von den grundlegenden Begriffen der Pädagogik, von dem Wesen, den Voraussetzungen, der Aufgabe, den Zwecken und Mitteln der häuslichen und öffentlichen Erziehung wie des häuslichen und öffentlichen Unterrichts und den Potenzen, welche auf diesem Gebiete Einfluß üben, zu handeln, sodann von den psychologischen Grundbegriffen, den verschiedenen Kräften, Trieben und Neigungen, Zuständen und Entwicklungsstufen des Zöglings, von den für den Erzieher wichtigsten Lehren der Ethik, den verschiedenen Richtungen und der Bildung des Willens, von der

Didaktik, der Kunst, Form, Methode und den Mitteln des Unterrichts, endlich von allem, was zur körperlichen Erziehung gehört. Wir verhehlen uns nicht, daß es die Wissenschaft in diesem weitausgedehnten Felde noch keineswegs überall zu einem ähnlichen relativen Abschluß gebracht hat, wie z. B. die Theologie, deren Material schon viel mehr verarbeitet und geformt vorliegt, desgleichen daß, wie es noch hie und da an festen Grundlagen mangelt, so auch die richtigen Folgerungen aus klar erkannten Principien nach manchen Seiten erst noch zu ziehen sind; insbesondere scheint uns das Gebiet der Psychologie immer noch mehr einem Kampfplatz streitender Parteien, als einem wohlangebauten, reichen Fruchtgefilde zu gleichen, wo die Pädagogik nur ernten dürfte. Allein vieles ist doch auch jetzt schon als sicherer Erwerb und gereifte Frucht der bisherigen Arbeit des Geistes anzusehen und es ist nicht überflüßig, das Bewährte zu sammeln und als solches hinzustellen; bei anderem kann wenigstens unzweifelhaft gesagt werden, was nunmehr als falsch und fehlerhaft erkannt und in welcher Richtung das Bessere zu suchen ist; bei denjenigen Gegenständen aber, hinsichtlich welcher die Wahrheit noch in unentschiedenem Streite liegt, möge auch unser Buch ein Bild dieser Lage der Sache geben und zu weiterem Forschen anregen. Leitende Norm ist uns in allen Kernpuncten das Evangelium; auf dem Boden des evangelischen Bekenntnisses stehen wir mit unserer ganzen Ueberzeugung und wir glauben, daß es auch auf dem Gebiete, das wir bebauen helfen wollen, eine christliche Wissenschaft giebt; Gerechtigkeit aber und Wohlwollen gegen die Vertreter abweichender Ansichten ist mit dem entschieden christlichen Standpunct nicht nur vereinbar, sondern wesentlich durch ihn geboten.

Die Artikel der zweiten Gattung gehören der Schulkunde an und behandeln die rechtlichen und sonstigen Verhältnisse der Schule und der Lehrer, die Aufgabe der verschiedenen Arten von Schulen von der Kleinkinderschule bis zur Schwelle der Hochschule, soweit sie von allgemeiner Bedeutung für das Volksleben sind, also mit Ausschluß der Specialschulen (Ackerbau-, Forstschulen rc.), die Methodik der verschiedenen Unterrichtsfächer, das Schulregiment, das Aeußere u. s. f.; diese Artikel sollen vorzugsweise das geschichtlich Gewordene treu darstellen, zum Verständnis bringen, von den rechten Gesichtspuncten aus beurtheilen und so die Erkenntnis des Wahren fördern helfen.

Wenn aber bei den Artikeln der ersten und zweiten Gattung die historische Betrachtung, wo sie überhaupt Platz greifen kann, für die Darstellung dessen, was jetzt als Wahrheit angenommen wird oder Geltung hat, durchgängig nur die Grundlage bildet, so sind die Artikel der dritten Gattung rein geschichtlich; es enthält diese theils übersichtliche Charakteristiken größerer Partieen, theils und hauptsächlich eingehendere Darstellungen derjenigen Männer des Alterthums, des Mittelalters und der neueren Zeit (in der Regel mit Ausschluß der noch Lebenden), welche als die Träger der Geschichte der Pädagogik anzusehen sind oder vermöge ihrer hervorragenden Bedeutung für das geistige Leben der Nation im allgemeinen auch auf die Bildung der Jugend einen tieferen Einfluß geübt haben oder noch jetzt üben. Es versteht sich von selbst, daß hiebei das deutsche Vaterland und die ihm an Bildung und Gesittung nächststehenden Länder eine vorwiegende

Berücksichtigung finden müßen. Gerade auf diesem Gebiet ist nun aber in neuerer Zeit Bedeutendes geleistet worden; wir lassen es uns darum angelegen sein, das in Monographieen Zerstreute oder in größeren, wenig zugänglichen Werken Aufgespeicherte, auf möglichst engem Raum zusammenzustellen, und hoffen, daß der Kundige in den Artikeln unserer Encyklopädie die selbständigen Ergebnisse gründlicher Forschung erkennen soll. Es kann nicht fehlen, daß in dieser Abtheilung der eine Leser diesen, der andere jenen Namen vermissen wird; wir bitten jedoch zu erwägen, über wie viele Männer, sofern sie nicht gerade in erster Linie stehen, das Urtheil verschieden ist und demgemäß auch die Aufnahme ihrer Biographie und Charakteristik in ein solches Buch dem einen als nothwendig, dem andern wenigstens als überflüßig erscheinen wird, und daß wir uns hüten mußten, den Umfang des Buchs zu sehr anschwellen zu lassen.

Die statistischen Artikel endlich sollen das Erziehungs- und Unterrichtswesen der civilisirten Welt darstellen. Nach einem umfassenden Fragenplan ausgearbeitet, geben sie für alle die Länder, welche ein näheres Interesse für uns haben, zuverläßigen, aus den besten, in der Regel amtlichen Quellen geschöpften Bericht über ihre Schulzustände, die betreffende Gesetzgebung, die Zahl, Einrichtung und innere Ordnung der verschiedenen Arten von Schulen, die Verhältnisse der Lehrer u. s. f. So weit unsere Kunde reicht, existirt bis jetzt noch kein Werk, das eine so vollständige, eingehende und genaue Statistik der Schulen enthielte, wie das unsrige. Wenn aber die Geschichte der Pädagogik unsern Gesichtskreis erweitert, indem sie uns erzählt, was der Menschengeist in dieser Richtung in früherer Zeit gedacht und versucht, erreicht und verfehlt hat, so leistet die Statistik einen ähnlichen Dienst, indem sie uns über die Grenzen der Heimat hinausblicken und die Zustände und Ordnungen bei andern mit den eigenen vergleichen lehrt. Was irgendwo gesetzliche Geltung oder sonst Bestand gewonnen hat, das hat die Annahme für sich, daß es nicht ohne Grund so geworden sei, und verdient deshalb die Beachtung eines jeden, der von der Voraussetzung ausgeht, daß er von andern noch lernen könne.

Bei allen Artikeln, für welche eine Literatur vorhanden ist, wird darauf Bedacht genommen, daß eine Auswahl derselben für denjenigen Leser, der noch weitere Auskunft sucht, namhaft gemacht werde.

Ein Unternehmen von dem im Obigen bezeichneten Umfang kann nun aber nicht durch wenige Einzelne zu Stande gebracht werden. Wir haben uns deshalb bemüht, eine Anzahl tüchtiger Gelehrter und Schulmänner, deren bisherige Leistungen in der Praxis oder in der Wissenschaft oder in beiden zugleich für gediegene, die Sache fördernde Beiträge bürgten, zu Mitarbeitern zu gewinnen, und sind so glücklich gewesen, von einer Reihe von Männern, darunter anerkannten Auctoritäten, die Zusicherung ihrer Mitwirkung zu erhalten. Daß auch da, wo viele räumlich weit von einander getrennte, zum großen Theil einander persönlich unbekannte Männer an einem gemeinsamen Werke arbeiten, dennoch eine erfreuliche Einheit des Geistes in wesentlichen Dingen möglich ist, wird, so hoffen wir, durch den vorliegenden ersten Band dargethan sein; Uniformität auch im Untergeordneten glauben wir nicht erstreben zu müßen, lassen vielmehr jedem, der mit

uns auf gleichem Boden steht, im übrigen seine Eigenthümlichkeit. Die dadurch erzielte Mannigfaltigkeit der Auffassungen, von denen doch jede wieder ihre Berechtigung hat, mag für die bei einem solchen Werke namentlich im Anfang unvermeidliche relative Ungleichheit der Artikel in Form und Umfang einen Ersatz bieten und dieselbe vor einem billigen Urtheil entschuldigen.

Möge nun das auf solchem Wege zu Stande kommende Werk in dem Kreise, für den es bestimmt ist, einer ebenso geneigten Aufnahme gewürdigt werden, wie sie ähnliche Werke auf andern Gebieten verdientermaßen erfahren haben; möge es in seinem Theil unter dem Segen des Herrn reiche Früchte tragen für die Jugend des Vaterlandes!

Im November 1858.

Die Redaction.

A.

ABC, das deutsche. Die Buchstabenschrift geht im Allgemeinen von dem Grundsatze aus, für einen einfachen Laut ein einfaches Zeichen zu benützen, und hat durch dieses Mittel über die ältere Bilder= und Silbenschrift für immer gesiegt. Die wichtige Erfindung der Buchstabenschrift reicht in graues Alterthum zurück und wird gemeiniglich als von Aegypten und Phönicien ausgehend angenommen. Von dort her ward die Schrift unter Griechen, Etruskern und Römern einheimisch; die Gestalt der einzelnen Zeichen ward vereinfacht und veredelt und drang mit der römischen Cultur allmählich in das übrige Europa. Neben diesem breiten Strome, in dem sich die Schrift durch die Länder ergoß, vermuthen einige (vgl. J. Grimm, Geschichte der deutschen Sprache S. 156) auch noch schmale und versteckte Gänge, auf welchen sie theilweise vordrang, wieder stockte oder hernach in jener größeren Masse sich verlief. So viel ist sicher, daß die Schrift auch unter den zur germanischen Sprachfamilie gehörigen Stämmen zum Theil sehr verschiedene Gestalt annahm. Die erste germanische Buchstabenschrift ist die Runenschrift, d. h. Geheimzeichenschrift, so benannt, weil die nur von Gelehrten geübte Kunst dem Volke als unzugänglich und mit den Mysterien der Religion zusammenhängend erschien. Rûna heißt sonst im Gothischen, Altsächsischen, Angelsächsischen und Althochdeutschen Geheimniß, geheime Berathung, und hängt zusammen mit ahd. rûnên, agſ. rûnjan, nhd. raunen, flüstern. Aller Wahrscheinlichkeit nach reicht der Gebrauch der Runen bis ins höchste germanische Alterthum, jedenfalls vor die Bekehrung zum Christenthum hinauf und war, wie sich schon aus der Verschiedenheit der nordischen, der sächsischen, der markomannischen und der gothischen Runenschrift kund gibt, allgemein verbreitet. Man unterscheidet drei Runenalphabete, deren ältestes 16 Buchstaben hat, welche das zweite besonders bei den Sachsen giltige durch neue Stäbe erweiterte, während das jüngste sich schon dem lateinischen System anbequemt. Die Verschiedenheit dieser Runenalphabete unter sich bezieht sich theils auf die Zahl der Stäbe, theils auf die Anordnung derselben und die damit zusammenhängende Bestimmung der Buchstaben für den Zahlwerth, theils auf die Form der Stäbe und ihre Richtung nach der rechten oder linken Seite. In unläugbarem Zusammenhange mit der Runschrift steht sodann das gothische Alphabet des Ulfilas, oder richtiger Wulfila, von 348 bis 383 oder 388 Bischofs der Westgothen in Mösien. Nur über das Verhältnis des Einflußes heimischer und auswärtiger Elemente bei der Bildung der neuen Schrift herrschen verschiedene Ansichten. Nach Kirchhoff (Das gothische Runenalphabet. Berlin, 1851) besaßen die Gothen vor Wulfila ein Alphabet von 25 Zeichen, welche nach denselben Grundsätzen und meist mit denselben Namen benannt waren, wie die Runen der Angelsachsen und Normänner, wahrscheinlich auch dieselbe Reihenfolge hatten und wenigstens zum Theil dieselbe Gestalt; Wulfila aber richtete das griechische Alphabet, das die Gothen durch seine Vermittelung annahmen, für die Bezeichnung der alten feststehenden 25 Laute ein. Zacher (Das gothische Alphabet Wulfilas und das Runenalphabet. Leipzig, 1855) nimmt dagegen an, Wulfila habe bei der Bildung seines Alphabets nicht zunächst fremde Alphabete zu Grunde gelegt und die Runen nur zur nöthigen Aushilfe herangezogen, sondern er sei vielmehr von diesen ausgegangen und habe sie nur soweit umgestaltet und mit fremden Elementen versetzt, als sein Zweck erheischte. Etwas Schwerfälliges hatte diese neue

Schrift schon dadurch, daß eine Unterscheidung von Majuskeln und Minuskeln nicht vorhanden war, wenn auch mit Maßmann (Die gothischen Urkunden von Neapel und Arezzo S. 6 f.) eine stehende, feste Schrift für Bücher und Inschriften, und eine liegende, Cursivschrift, für den täglichen Lebensgebrauch unterschieden werden darf. So hoch das Verdienst Wulfilas für die Bildung des gothischen Volkes anzuschlagen ist, der Gebrauch seiner Schriftzeichen war nicht von langer Dauer und fiel mit der Sprache und dem Volke der Gothen der Geschichte anheim. Dagegen ward im Abendlande von den deutschen und romanischen Völkern allgemein das lateinische Alphabet angenommen. Im Laufe des Mittelalters blieben sich jedoch die Gestalten der lateinischen Buchstaben nicht gleich. Abgesehen davon, daß bei einzelnen Nationen die Züge zuweilen einen landschaftlichen Charakter annahmen (spanische, französische, angelsächsische Schrift), gieng auch im Allgemeinen mit der Schrift eine Umgestaltung vor sich, an welcher im Wesentlichen der ganze Westen Europas theilnahm. Wie der Charakter der bildenden Kunst überhaupt und der Architektur und ihrer Ornamentik insbesondere von der runden Linie zum Spitzbogen übergieng, so geschah es auch in der vor Erfindung der Druckerei noch mehr als jetzt der eigentlichen Bildkunst naheliegenden Schreibkunst, daß die Rundschrift sich in die eckige umgestaltete. So entstund die sogenannte Mönchsschrift, die man wohl auch gothische Schrift genannt hat, aber ebenso unrichtig, als man die altdeutsche Baukunst die gothische heißt: die Gothen haben mit beiden gleich wenig gemein. Beßer würde man sie die germanische oder deutsche Schrift nennen, denn sie entstund in der Zeit, da die Deutschen in Europa die erste Rolle spielten, und kam in Gebrauch außer den germanischen bei allen abendländischen Völkern, auf deren Sprachbildung das germanische Element eingefloßen hatte, sowie bei den sich lediglich an die deutsche Bildung anlehnenden Slawen, Letten, Finnen, Ungern. Deutsche heißt sie jedenfalls mit Recht für die spätere Zeit, wo die germanischen Völker allein sie festhielten, während mit der zur Antike zurückkehrenden Umwendung des Kunstgeschmacks die romanischen Völker und die halbromanischen Engländer etwa vom 16ten Jahrhundert an zu einem der alten Rundschrift ähnlichen Alphabete sich zurückwandten. Es ist bekannt, daß man neuerdings diese römische Rundschrift auch für Deutschland allgemein zu machen versucht hat und auf Seiten dieser Neuerer steht vor allen die gewichtige Autorität unseres grösten Sprachforschers Jakob Grimm (Vgl. dessen deutsche Grammatik, dritte Ausgabe, 1, 26—29; deutsches Wörterbuch 1, lij ff.), welcher seine Gegner in dieser Frage geradezu mit dem Anathem belegt: „Wer die sogenannte deutsche Schrift braucht, schreibt barbarisch.“ Seine Gründe für die Einführung der Rundschrift sind im Wesentlichen folgende: Es ist nicht die deutsche Schrift, welche so genannt wird, da bekanntlich im Mittelalter durch ganz Europa nur eine Schrift für alle Sprachen galt, die lateinische, deren runde Züge seit dem 13ten, 14ten Jahrhundert von den Schreibern an den Ecken ausgespitzt und in den Majuskeln am Eingang neuer Abschnitte verschnörkelt, und in dieser Entstellung nicht nur von Deutschen angewandt wurde, sondern ebenso von Romanen und Slawen. Man darf nicht alle unter uns im Schwang gehenden Misbräuche zu ursprünglich deutschen stempeln. Als Misbrauch aber erscheint die deutsche Schrift sowohl nach ihrer Entstehungsgeschichte, als durch die Nachtheile, welche ihr Gebrauch mit sich führt: sie ist zumal in der Majuskel unförmlich und das Auge beleidigend, sie ist es, die den albernen Gebrauch großer Buchstaben für den Anfang der Substantive veranlaßt hat, sie nöthigt in den Schulen die Zahl der Alphabete zu verdoppeln, sie zwingt die Druckereien sich mit dem zwiefachen Vorrath lateinischer und deutscher Typen auszurüsten, sie kann den Unterschied der Majuskel I und J nicht ausdrücken, auch entgehen ihr die Accente, sie hat durch die Verbindung ß die falsche Auflösung in ſs und ſſ herbeigeführt, so daß einfältig derselbe Laut anders ausgedrückt ist, je nachdem deutsch oder lateinisch geschrieben oder gesetzt werden soll, endlich hindert sie die Verbreitung deutscher Bücher ins Ausland. Kann man auch manche der von Grimm gerügten Nachtheile der deutschen Schrift unbedenklich zugeben

und namentlich die besonders für die Bequemlichkeit des Schreibens hochanzuschlagende größere Einfachheit, auch die größere Zierlichkeit der Rundschrift anerkennen, so fragt sich doch, ob die Rücksichten bedeutend genug sind, um gegen gewichtige Gründe zu Gunsten der deutschen Schrift den Ausschlag geben zu dürfen. Manche jener Nachtheile lassen sich auch leicht beseitigen, z. B. die mangelnde Unterscheidung des Vocals J vom Consonant Jot, der Mangel von Accenten, welche über deutsche Buchstaben, zumal im Drucke, eben so leicht anzubringen sind, als über lateinische, die ungenaue Zusammenwerfung von ſſ und ß. Die deutsche Schrift ist gewis einer Fortbildung fähig und daß sie auch gefällige, ja schöne Formen anzunehmen vermag, zeigt ein Blick in die typographischen Meisterwerke, wie sie aus den Pressen der vorzüglichsten Druckereien hervorgegangen sind. Ein Misbrauch und eine Entartung wird aber wohl nicht mit Recht heißen können, was analog mit der ganzen künstlerischen Entwickelung eines Volkes sich ausgebildet hat, und daß die Deutschen die so entstandene Schrift festhielten, während die Romanen, ihrem eigenen Ursprung wieder nähertretend, ihr untreu wurden, scheint eben dafür zu sprechen, daß wir bei der Schriftform im Wesentlichen stehen bleiben, die nun einmal im Ganzen und Großen Germanen von Romanen abscheidet. Für die Beibehaltung streitet endlich ein durch Jahrhunderte geheiligter Gebrauch, und der Gebrauch ist in Sachen der Sprache, wie allgemein eingeräumt wird, eine nicht zu unterschätzende Autorität. **A. Keller.**

ABC-Buch, neuerdings häufiger Fibel genannt, ist das erste Lesebuch der Schüler, Hülfsbuch zum ersten Lesenlernen, und hat seinen Namen daher, daß es mit der Aufstellung des deutschen (kleinen und großen) Alphabets nach der hergebrachten Ordnung der Buchstaben anzufangen pflegte. Es scheint nach der Erfindung der Buchdruckerkunst bald da und dort ein ABC-Buch erschienen zu sein; das älteste jedoch, das man noch kennt, ist das von Luther (zwischen 1525 und 1530) herausgegebene, welches das Alphabet, das Vater Unser, den Glauben und einige Gebete enthält. So lange die Buchstabirmethode die einzige Methode des elementarischen Leseunterrichts war, waren auch die ABC-Bücher wenig von einander verschieden. Auf das Alphabet folgte das ab, ba, eb, be 2c., d. h. ganz nach der Ordnung des Alphabets die Verbindung der einzelnen Consonanten mit jedem Vokal sowohl im An-, als auch im Auslaute; hierauf folgten aus drei Lauten bestehende Silben und so fort bis zu den längsten zusammengesetzten Wörtern, endlich das Vater Unser, der Glaube, etliche Gebete und gewöhnlich auch das Einmaleins. Obwohl schon 1534 ein Valentin Ickelsamer eine Methode empfahl, bei welcher die Kinder ohne zu buchstabiren lesen lernen könnten, in einer Schrift, von welcher leider nur der Titel uns erhalten ist, so ist doch mit den ABC-Büchern keine wesentliche Aenderung vorgegangen, bis in Folge der philanthropistischen und Pestalozzischen Bestrebungen mehrere neue Methoden des elementarischen Lese-Unterrichts aufkamen. Denn wenn auch 1660 in Danzig von einem Joh. Buno ein „neues ABC-Büchlein" erschien, „so eingericht, daß Jeder in sechs Tagen fertig lesen lernen kann 2c.," so war das doch nichts als eine Art Charlatanerie, indem die Methode durchweg unverändert und nur der ganze Lernstoff beliebig in sechs Tagwerke vertheilt und mit Erzählung über die Schwierigkeiten, Fortschritte des Schülers u. s. w. durchwässert war. Eine ähnliche Sache war es mit den Bildern, mit welchen ungefähr seit Anfang des 18ten Jahrhunderts die ABC-Bücher ausgestattet worden sind und zu welchen ein Schulmeister Bienrod in Wernigerode die bekannten naiven Reime gemacht hat, welche in unserer Zeit durch das Griesinger'sche Bilder-ABC weit übertroffen worden sind. Anfangs wurde jedem Buchstaben das Bild eines Thiers oder sonst eines bekannten Gegenstandes beigegeben, dessen Name eben diesen Buchstaben zum Anlaut hat. Es sollte dieß hauptsächlich dazu dienen, den Namen des Buchstaben dem Gedächtnisse leichter einzuprägen, war aber, wie es auch zum Theil ausdrücklich beabsichtigt wurde, mehr eine Kurzweil für die kleinen Schüler, denen die langweilige und geistlähmende Unterrichtsmethode dadurch ein wenig gewürzt werden sollte. Später

suchte man auch durch mancherlei Stellungen und Gruppirungen menschlicher und anderer Figuren die Gestalt des Buchstabens darzustellen, um so durch die Einbildungskraft das Gedächtniß der Schüler für das Behalten der Buchstaben-Namen zu unterstützen, fast wie einige Philanthropisten seiner Zeit durch Darstellung der Buchstaben aus Brezeltaig den Gaumen und Magen der Schüler in den Dienst des Namen-Gedächtnisses nehmen wollten. In neuester Zeit hat Dr. H. Puchta, Pf. in Eyb (Bayern) eine etwas einfachere Versinnlichung dargeboten in seinem Schriftchen („Der erste Schritt ins Alphabet," Ansb. 1852), wo jeder Buchstabe durch die Figur eines bekannten Werkzeugs, Geräths u. dgl., dessen Name mit diesem Buchstaben anfängt, so dargestellt ist, daß die Gestalt des Buchstabens selbst durch stärkere Linien hervorgehoben und was an der Figur nicht zum Buchstaben gehört, nur durch Punkte angedeutet ist. Mag man auch alle diese Versinnlichungen eine Spielerei nennen, die mehr zerstreut als fördert, so scheint doch die zu Grunde liegende psychologische Wahrheit einige Anerkennung zu verdienen, daß die in dem Kindesalter vorherrschende Einbildungskraft mehr, als gewöhnlich geschieht, in den Dienst des Lerngeschäfts gezogen werden dürfte. Sagt doch schon Quinctilian: Non excludo, id quod est notum, irritandae ad discendum infantiae gratia eburneas etiam literarum formas in lusum offerre, vel si quid aliud, quo magis illa aetas gaudeat, inveniri potest, quod tractare, intueri, nominare jucundum sit.

Die neueren methodischen Bestrebungen, welche seit dem letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts sich wie anderen Unterrichtsfächern so vorzugsweise dem elementarischen Leseunterrichte zugewendet haben, haben eine Menge und Mannigfaltigkeit veränderter ABC-Bücher (auch unter mancherlei Titeln) im Gefolge gehabt. Wie schon die Olivier'sche Methode, die den Uebergang von dem Buchstabiren zum Lautiren bildet, von Olivier selbst (Elementarlesebuch 1808) und von Andern Fibeln zu Tage gebracht, welche von den alten ABC-Büchern wesentlich verschieden sind, so haben besonders Krug (hochdeutsches Syllabir-, Lese- und Sprachbuch 1806, und erstes Lehr- und Lesebuch 1807) und K. A. Zeller (Elemente der deutschen Sprachzeichenlehre 1810, deutsche Les- und Rechtschreiblehre 1840), welche neben dem Lautiren einen besondern Werth darauf legten, daß die Schüler sich bei jedem Laute der Mundstellung, durch welche er entsteht, bewußt werden, ferner Stephani (Fibel für Kinder edler Erziehung 1806), der für den eigentlichen Urheber der Lautirmethode angesehen sein will, Natorp, Tillich und unzählige Andere Fibeln geschrieben, welche der Lautirmethode gemäß eingerichtet sind. Sie konnten diese nicht wohl ABC-Bücher nennen, weil darin nicht das Alphabet in der althergebrachten Ordnung voransteht, sondern gewöhnlich die Vokale (zum Theil gleich auch ihre Umlaute und Doppellaute) den Anfang machen und dann die Consonanten in einer genetischen Ordnung, welche für die Aussprache des Lauts am angemessensten dächte, (z. B. Stephani 1) Lippenlaute: m, b, p, f, v, w; 2) Zahnlaute: s, sch, z; 3) Zungenlaute: d, t, l, n, r; 4) Gaumenlaute: g, ch, k; 5) Lungenlaut: h) folgen, und mit den Vokalen in Verbindung gebracht werden. Nachher aber folgen Silben und Wörter ungefähr in derselben Ordnung wie in manchen (besseren) ABC-Büchern der Buchstabirmethode. Wieder eine andere Gestalt haben später diese Bücher bekommen, sofern sie für die besonders von Graser empfohlene und verbreitete Schreiblese-Methode eingerichtet wurden. Während bisher blos die Druckbuchstaben in die Fibel gekommen waren, machten nun die Schreibbuchstaben den Anfang und die Ordnung gestaltete sich bei diesen ganz anders, indem die einfachsten Schreibbuchstaben: i, n, m, u, 2c. voranstehen und die anderen in dem Verhältniß ihrer Zusammensetzung und ihrer Schwierigkeit für die Hand der Schüler nachfolgen, und erst wenn der Schreibleseunterricht so weit vorgeschritten ist, daß ganze Wörter, welche aus den verschiedensten Buchstaben bestehen, geschrieben werden können, folgen die Uebungen in dem Lesen der Druckschrift. Doch verbinden auch Einige gleich von Anfang an die Druckschrift und die Schreibschrift der Buchstaben mit einander. Selten aber sind solche Fibeln für

diese Methode, welche statt der gewöhnlichen Schreibschrift die Graser'sche oder eine ähnliche sog. Elementarschrift voranstellen und auf diese erst die gewöhnliche Schreibschrift und dann die Druckschrift folgen lassen oder alle drei Schriftarten mit einander verbinden. Bei dem streng-analytischen Verfahren endlich, dessen Urheber Jacotot ist und das besonders in Schlesien Eingang gefunden hat, ist der Methode gemäß ein geeignetes Lesestück voranzustellen, an welchem die Schüler auf analytischem Wege die einzelnen Buchstaben kennen lernen sollen, worauf erst die Aufstellung derselben und ihre Wiederzusammensetzung in beliebige Silben und Wörter erfolgen kann.

Wie in den Fibeln Verschiedenheit ist in der Reihenfolge der Buchstaben, so auch in der Wahl der Silben und Wörter. Während früher Etliche meinten, man müsse alle immer mögliche Lautverbindungen einüben, hat sich die große Mehrzahl dahin geeinigt, nur solche in die Fibel aufzunehmen, welche in der deutschen Sprache wirklich vorkommen, und auch von diesen, so viel möglich, die sinnlosen Silben auszuschließen und in der Sprache übliche und den Kindern leicht verständlich zu machende Wörter möglichst bald ausschließlich aufzuführen, weil man es für wichtig hält, daß die Kinder von Anfang an verstehen, was sie lesen, und sich daran gewöhnen, nach der Bedeutung jedes Wortes zu forschen. Ebenso ist Verschiedenheit wahrzunehmen in Hinsicht auf den Ort, an welchem mit der Einübung der Majuskel angefangen wird, die bei der Schreiblesemethode mehr Schwierigkeit macht als bei jedem andern Leseverfahren. Einige stellen gleich von vorne an Majuskel und Minuskel zusammen und üben sie mit einander ein; es ist aber nicht bloß bei der Schreiblesemethode, sondern auch bei den anderen Methoden schwierig für die kleinen Anfänger, gleich zwei verschiedene Zeichen für einen und denselben Laut kennen zu lernen, zu behalten und zu gebrauchen. Andere, und zwar die Meisten, lassen deßwegen zu der Majuskel erst dann übergehen, wenn die Minuskel in mehrsilbigen Wörtern eingeübt ist. Sie unterscheiden sich aber darin, daß Etliche vor Einübung der Majuskel kein Substantivum bringen, um des orthographischen Unterrichts willen, damit kein orthographisch falsches Bild der Substantive sich den Schülern einpräge; da aber die Nichtsubstantive, wenn sie einzeln stehen, theils inhaltslos sind, theils ihre Bedeutung nicht leicht verständlich zu machen ist, ziehen es Andere, und zwar die Meisten, vor, gleich anfangs Substantive mit kleinen Anfangsbuchstaben vorzuführen, bei welchen die Schüler leichter sich das Rechte vorstellen können, und üben hernach, wenn sie an die Majuskel kommen, dieselben Wörter mit dem großen Anfangsbuchstaben ein, um damit den früheren orthographisch falschen Eindruck zu emendiren.

Während früher nach der Einübung einzelner Wörter nur das Vater Unser, der Glaube, die zehen Gebote und etliche Sprüche und Gebete als Lesestücke beigefügt wurden, hat man in der neueren Zeit dem ABC-Buch als „erstem Lesebuche" einen weiteren Umfang gegeben und in der Stufenfolge vom Leichten zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzteren ganze Sätze und kürzere Lesestücke theils in ungebundener, theils in gebundener Rede auf die einzelnen Wörter folgen lassen. Die allerdings nöthige Rücksicht auf die Fassungs- und Vorstellungskraft der Kinder hat aber hin und wieder zu Kindischem, Inhaltslosem und Abgeschmacktem verleitet. Es gilt auch hier, wie sonst, daß bei aller Berücksichtigung der geistigen Entwicklungsstufe der Schüler doch das Beste den Kindern gehöre, daß neben der Einbildungskraft besonders dem Gemüthe derselben geeigneter Stoff zu bieten, also vornehmlich das religiöse Element im ABC-Buch nicht hintanzusetzen ist. Anhänge von 1+1 und 1×1 u. dgl., welche die meisten ABC-Bücher haben, können nichts schaden, sind aber dem Begriffe des Buches gemäß unwesentlich.

Die Unentbehrlichkeit des ABC-Buches ist seit Langem anerkannt. Wenn es auch eine Zeit lang schien, daß es durch die Lesekästen und Wandfibeln überflüssig gemacht und verdrängt werden könnte, so hat doch die Erfahrung gelehrt, daß es besser ist, wenn jeder Schüler sein ABC-Buch hat, sowohl um genauer die Buchstaben sehen, als

auch um das Gelernte zu Hause repetiren zu können. Bei der Schreiblesemethode hat die Fibel noch den weiteren Vorzug, daß der Schüler die Buchstaben nur in der gleichen Größe, wie sie im Buche sind, nachbilden darf, während es ihm schwieriger wird, sie von der Wandfibel oder Tafel in verjüngtem Maßstab abzuschreiben. So wird das ABC-Buch wohl auch in Zukunft unentbehrlich und damit in der civilisirten Welt „das verbreitetste und gelesenste Buch" bleiben. **Stockmayer.**

ABC-Schützen, ein Scherz- und Spottname für die jüngsten Elementarschüler, worin sich etwas von dem Pennalismus auch in den niedersten Schulen fortgeerbt hat, der unter manchfachen Namen und Formen in allen Lehranstalten seit dem Aufblühen derselben im Mittelalter die neu Eingetretenen so lange dem Drucke der Aelteren preisgab, bis die Geplagten sich an noch Jüngeren, die ihnen nachrückten, schadlos halten konnten; eine eingewurzelte Unsitte, die historisch auf das Noviziat in den Klöstern, noch tiefer und allgemeiner aber auf das vom rohen Menschen usurpirte Recht des Stärkeren gegen den Schwächeren, des Einheimischen, in die Sitten der Corporation schon Eingeweihten gegen den Fremden, der in der neuen Umgebung schüchtern und verblüfft ist, zu reduciren sein wird. Der Schützenname speziell stammt aus den Zeiten der fahrenden Schüler oder Bachanten (siehe den Artikel). Diese hatten es im Brauch, kleine Buben mit sich zu führen, angeblich um sie in verschiedenen Städten in gute Schulen zu führen, wohl auch selbst sie zu unterrichten; in Wirklichkeit aber bestand das Hauptgeschäft dieser armen Jungen darin, daß sie betteln, vor den Häusern singen, insbesondere auch stehlen mußten, um ihren großen Bachanten, diesen gnädigen Patronen, Nahrung zu bringen; wehe dem, der nur kärgliche Beute heimbrachte. Dieses Stehlen der fremden Schüler galt als eine Art Jägerrecht, über dessen Ausübung sie sich nur nicht durften betreten lassen; und weil diese Art des Stehlens zum Unterschiede von gemeinem, galgenwürdigem Diebstahl im Volksmunde „schießen" heißt, so blieb daher jenen kleinen Reisenden, die vielfältig als sansculottes aufmarschirten, der Name Schützen, der sich dann auch auf ihre cultivirteren Nachkömmlinge übergetragen und, zumal in den Volksschulen, bis heute erhalten hat. Wenn G r i m m (s. d. Wörterbuch z. d. W.) die Vermuthung, der Name komme daher, daß man Kindern die Buchstaben vorgemalt, und sie dann mit einem Bogen habe treffen lassen, um sie ihnen dadurch einzuprägen, selbst für eine „kaum" annehmbare erklärt, so hat er damit ganz Recht, denn für diese Deutung fehlt es ebenso an aller historischen Handhabe, wie an innerer Wahrscheinlichkeit. **Palmer.**

Abbitte. Um den Werth, der diesem Acte reuevoller Selbstdemüthigung nach gethanem Unrecht, dieser Ergänzung des Eingeständnisses und Entladung des Schuldbewußtseins in der Erziehung beizumessen ist, richtig zu bestimmen, gehen wir wohl am besten von der Frage aus: was ist als das Object anzusehen, das abgebeten, weggebeten, also durchs Bitten beseitigt werden soll? Die nächstliegende Antwort wäre: die Strafe; es wäre somit die Abbitte ein Analogon des Begnadigungsgesuches, das der Verbrecher einreicht. Nun kann zwar bekanntlich niemals der Richter, wohl aber der König begnadigen; das ist eines seiner edelsten Rechte; aber da gerade in diesem Acte die königliche Gewalt identisch ist mit der väterlichen, so kann auch der Vater, der Lehrer um der Bitte eines Kindes willen die Strafe erlassen; die Angst, die in der flehentlichen Bitte desselben sich kund gibt, kann sogar als Surrogat der Strafe selbst betrachtet werden, wie ja oft die Angst vor einem Uebel schlimmer ist als das Uebel selbst. Es ist keine Frage, daß dem Erzieher Freiheit gelassen werden muß, solche Bitte je nach dem Individuum und nach der Qualität des einzelnen Falles zu gewähren. Allein es darf ebensowenig als Regel aufgestellt werden, daß, wofern das Kind Abbitte leiste, i m m e r die Strafe zu schenken sei, als es pädagogische Weisheit wäre, die Strafe n u r dann zu schenken, wenn Abbitte geleistet worden. Das Erste hätte die Folge, daß Kinder von flüchtiger, oberflächlicher Art, die es leicht ankommt, alles zu sagen, was man will, wenn sie nur ihren Zweck damit erreichen, sich dieses

Mittels zur Straflosigkeit stets bedienen würden, während andere von männlicherem Charakter lieber die Strafe leiden würden, als sich durch ein solches Mittel davon befreien; denn gerade das feinere Gefühl menschlicher Würde ist durch eine gezwungene Bitte, überhaupt durch ein erzwungenes Wort — da doch das Wort, wie der Gedanke, zumal aber die Bitte etwas schlechthin freies sein muß — viel tiefer verletzt, als durch ein Leiden, das man erdulden muß. Eben deßhalb aber ist auch das Zweite verwerflich. Ich kann vollkommen genügende Gründe haben, eine Strafe zu erlassen; alsdann thue ich Unrecht, die wirkliche Erlassung an solch eine Formalität zu knüpfen, die gerade dem besseren, gediegeneren Zögling, sobald sie gefordert oder zur Bedingung des Strafnachlasses gemacht wird, selbst als eine Strafe fühlbar werden könnte. Die Abbitte sollte gar nicht in Bezug gesetzt werden zu der Strafe; es können ebenso gut beide nebeneinander als jede ohne die andere bestehen. Eine Bitte um Verschonung, die aus Angst hervorgeht, kann nur in sehr zartem Alter Berücksichtigung verdienen; älteren Kindern stünde sie nicht einmal wohl an, es wäre eine Feigheit, das, was man verdient hat, nicht aushalten zu wollen; und nur im Falle einer unvernünftigen Strenge oder Leidenschaftlichkeit im Strafvollzuge wäre die Abbitte in obigem Sinne die einzige Nothwehr des Schwachen. (Auch der Psalmist bittet Ps. 6, 1. 38, 2. nicht die Strafe an sich ab, er fleht nur darum zu Gott, daß er ihn mit Maß und nicht in seinem Grimm strafe. So werden wir auch nicht erst zu erinnern brauchen, daß hier von zeitlicher Strafe, nicht von göttlichem Gerichte die Rede ist; wiewohl auch in Bezug auf dieses die christliche Ethik höhere Anforderungen macht, d. h. sich nicht mit einer blos aus Furcht vor der Verdammniß hervorgegangenen Bitte um Strafnachlaß zufrieden gibt, sondern ein Leidtragen über die Sünde selbst verlangt.) Es ist aber auch an sich das Richtigere, als Object der Abbitte nicht die Strafe, sondern das Unrecht selbst, d. h., da das Geschehene auch durch Bitten nicht ungeschehen gemacht werden kann, die moralische Wirkung desselben, die Störung des Gemeinschafts-Verhältnisses anzusehen. Diese Störung aufzuheben, die Negation selbst wieder zu negiren versuchen wir dadurch, daß wir demjenigen, gegen den wir uns verfehlt haben, unsere Gesinnung persönlich entweder als eine solche darlegen, die von jeher eine andere, bessere gewesen sei, als unsere That sie erscheinen ließ (fast vergleichbar den Worten der Schiller'schen Maria Stuart: „Ich kann sagen, ich bin besser als mein Ruf"), womit wir unser eigentliches, wahres Ich von der vereinzelten That abtrennen, diese als etwas nicht aus jenem hervorgegangenes desavouiren; oder versuchen wir es dadurch, daß wir kund geben, unsere Gesinnung sei inzwischen eine andere geworden, somit den Beleidigten bitten, er möge in der Erinnerung und Meinung, die er von uns hege, unser jetziges besseres Ich das nicht entgelten lassen, was das frühere, irregeleitete, verblendete, leidenschaftlich aufgeregte wider ihn verbrochen. Solche Bitte muß aber, wie wir bereits andeuteten, persönlich an den Beleidiger gebracht werden; in dieser Demüthigung, daß man sich selbst dem Unwillen im Blick, in den Worten des Beleidigten aussetzt, sich gleichsam ihm Preis gibt, daß man das Peinliche solcher Situation freiwillig auf sich nimmt und damit den Ernst des innern Leidtragens kund gibt, liegt eine versöhnende Kraft. Und wenn auch, weil eben nur die Freiwilligkeit einer solchen Handlung ihren Werth gibt, jeder Zwang denselben aufhebt, so besteht desto gewisser in dieser Beziehung eine innere Nothwendigkeit; solche Abbitte ist Gott und Menschen gegenüber eine Pflicht, nicht nur sofern sie das Mittel ist, um das zerrissene Band der Liebesgemeinschaft wieder zu knüpfen und den gestörten Frieden herzustellen, sondern auch, weil durch sie die Sünde selbst innerlich vollends niedergeschlagen, das Ich factisch von der Sünde emancipirt wird. Unterscheiden müssen wir übrigens sogleich von diesem Act einen anderen, der auch pädagogisch häufig damit verwechselt wird, nämlich das Versprechen: „ich will's nimmer thun;" das ist keine Abbitte, sondern ein Gelübde; seine ethisch-pädagogische Würdigung gehört somit auch erst in den Artikel, der diese behandelt. — Was nun die Abbitte selbst, d. h. die Bitte um Verzeihung, betrifft, so

wird sie bei einem gutartigen, weichmüthigen Kinde ohne alle Anweisung sich von selbst hervordrängen; und wer könnte einer solchen Bitte: „o Mutter, sei wieder gut!" lange widerstehen? Aber eine ganz andere Frage ist es, ob solche Bitte vom Kinde gefordert, ob sie zur conditio sine qua non für die Verzeihung gemacht werden soll. Man könnte versucht sein, dafür zu stimmen, nicht wegen der Gegenwart — denn das Kind kann seine wirkliche Reue statt in solch einer Formalität viel besser durch's wirkliche Nichtmehrthun an den Tag legen —, sondern wegen der Zukunft, damit es nämlich die Scheu vor solcher Demüthigung überwinden lerne und desto bereitwilliger auch in reifen Jahren einen Fehltritt vor Gott und Menschen abbitte. Es muß ja, wir geben dieß zu, in manchen Stücken dasjenige zuerst äußerlich, selbst mechanisch eingeübt werden (wie z. B. das Bitten und Danken über Tisch u. dgl.), was hernach der freie Ausdruck der Gesinnung sein soll. Gleichwohl muß man Bedenken tragen, die Forderung ausdrücklicher Abbitte, die Gewöhnung an die Leistung derselben zu einer pädagogischen Regel zu erheben. Erstlich gibt es, wie wir aus der Erfahrung sattsam belegen können, deren nicht Wenige, die von Eltern und Lehrern niemals zu solch einer Abbitte sind angewiesen worden, die vielmehr, wo sie es brauchten, ohne weitere Umstände ihre Strafe empfiengen oder auch Pardon erhielten, wenn die Erzieher sie dessen für würdig erachteten, und die in reiferen Jahren dennoch die volle Bereitwilligkeit an den Tag legen, ein begangenes Unrecht einzugestehen und zu depreciren. Folglich muß diese Bereitwilligkeit, die wir nach christlicher Weise zur Bußfertigkeit zu rechnen haben, noch aus einer andern Quelle fließen, als aus jener äußeren Gewöhnung. Ist der innere Trotz, der nicht Unrecht haben oder auch im Unrecht lieber consequent bleiben will, einmal gebrochen durch tiefere sittliche Grundlegung, durch Heiligung, und ist andererseits die Blödigkeit, das verlegene, unbeholfene Wesen durch den Muth der Liebe und des sittlichen Ernstes innerlich überwunden, so kommt auch die Abbitte als Theil der Buße sicherlich von selber, wo sie kommen soll. Wird aber zweitens gesagt: gerade jenen Trotz und diese Blödigkeit soll die frühe Gewöhnung an die Leistung der Abbitte besiegen, so erwiedern wir: es ist individuell möglich, daß der Zweck durch dieß Mittel erreicht wird, aber ebensogut — wir müssen glauben, in der Mehrzahl der Fälle — kann er auch durch dasselbe vereitelt werden. Ein Knabe ist sich seines Unrechts vielleicht bewußt; es ist ihm leid, den Vater betrübt zu haben; er sucht es durch gesteigerte Aufmerksamkeit, Dienstfertigkeit rc. gut zu machen. In dieser stillen Buße muß man ihn nicht stören, vulgo beschreien; der zarte Blüthenkelch des Gewissens in seiner Liebe schließt sich nur allzuleicht wieder bei plumper Berührung; zwinge ich ihn zu einem Acte, der ihn verlegen macht, ihm darum peinlich ist, so kann gerade hiedurch der Trotz geweckt und gestachelt werden, den die Liebe in der Stille überwunden hätte; er geht von solcher Scene mit innerer Bitterkeit weg, zumal wenn dieselbe in Gegenwart Anderer vor sich gieng, und so ist das zweite Uebel schlimmer als das erste (Vgl. die kurze Bemerkung von Waitz, allg. Päd. S. 182). Aber die Wirkung kann auch die sein, daß sich das Kind sehr leicht an solche Formen gewöhnt. Ist damit wirklich etwas sittlich Hochanzuschlagendes gewonnen? Wir glauben nicht. Daraus werden Menschen, die allerdings wegen jeder andern Meinung, die sie zu haben wagen, um Verzeihung bitten, — bei denen wenig fehlt, sie würden selbst dafür depreciren, daß sie überhaupt existiren. Gebricht es Solchen entweder an allem menschenwürdigen Selbstbewußtsein oder an strengem Wahrheitssinn, so ist die Abbitte nichts werth. — Soll mit dem Gesagten immerhin nur gegen die Erhebung dieser Maßregel zu pädagogischem Gesetz Einsprache gethan werden, da der sittliche Zweck bei manchen Kindern auf diesem Wege geradezu verfehlt, bei manchen aber auf anderem, weniger zweideutigen Wege ohnehin erreicht wird: so rechnen wir zu letzterem ein der Abbitte conformes, unserer Ueberzeugung nach viel wirksameres Verfahren. Der Erzieher flicht in das Abendgebet, das der Zögling ihm wörtlich nachspricht, die Bitte um göttliche Verzeihung für die speziellen Vergehungen, die den Tag über vorgekommen sind,

namentlich wenn sich eine von größerem Belange darunter findet, mit ein; die Stimmung des Kindes ist in diesem Momente ruhiger, das Gewissen kommt eher zum Worte; die Einsamkeit thut das Ihrige, und den andern Morgen ist die sittliche Stimmung sicher eine andere, nachhaltigere, als wenn das Kind nach einer förmlichen Abbitte sich zurückzieht.

Handelt es sich ferner um Beleidigungen der Kinder unter einander, so werden empfindsame Erzieher gern eine Versöhnungsscene arrangiren, deren ersten Auftritt die Abbitte vorstellt. Ist eine wirkliche Bosheit oder ein Muthwille von einigem Belange vorgekommen, so besteht die richtigste Satisfaction darin, daß der Thäter seine Strafe bekommt; wo diese nicht angemessen erscheint, werden zwei Jungen, die sich gebalgt haben, ohne alles Depreciren in der nächsten Viertelstunde wieder die besten Freunde sein. Mädchen finden sich weniger leicht wieder zusammen; wofern sie jedoch wirklich das Bedürfniß haben, einander nahe und lieb zu sein, heilt die Zeit solche kleine Herzenswunden besser als abgenöthigtes Depreciren. Bei Kindern, die einander lieb haben sollen und müssen, wie namentlich bei Geschwistern, auch bei Mitschülern, tritt an die Stelle der Abbitte einfach das Verbot: „du darfst nicht schmollen," wie natürlich gegen den Urheber des Zwistes das Verbot weiterer Unart und nöthigenfalls die Strafe. Wenn das Kind äußerlich mit dem andern gut Freund seyn muß, so vergißt das junge Herz auch bald den wirklichen Groll. Häufig wird, zumal von Mädchen, die Rolle des schwer Gekränkten mit einer Art von Genuß gespielt; wird solche Komödie einfach nicht geduldet, so kommt auch das Herz, nachdem die erste Aufregung sich gelegt, ohne besonders auferlegte Abbitte bald wieder in Ordnung.

Ein besonderer Fall ist es, wenn ein Schüler seinen Lehrer persönlich beleidigt, ihm z. B. eine Grobheit ins Gesicht sagt, etwas Injuriöses über ihn aussprengt oder an die Tafel schreibt, mit einer Geberde ihn verhöhnt u. dgl. Je älter der Schüler ist, um so mehr nähert er sich derjenigen Lebensstufe, auf welcher eine Injurie erst eigentlich möglich wird: denn genau genommen kann ein Unmündiger gar nicht beleidigen, also ist auch eine Abbitte im Sinne der Ehrenerklärung hier gar nicht am Platze, sondern einfach die Züchtigung. Der ältere Schüler aber, der an Bosheit kein Kind mehr ist, steht damit schon in einem andern Verhältnisse zum Lehrer; von ihm ist zu fordern, daß er außer der geeigneten Disciplinarstrafe in Gegenwart der übrigen Schüler Abbitte leiste. Mag damit sein innerer Trotz auch nicht gebrochen sein, es handelt sich hier um einen höheren, allgemeineren Zweck, um Aufrechthaltung der Auctorität des Lehrers. Weigert sich der Schüler solcher Abbitte, so muß er entlassen werden, oder, wenn die Lehranstalt das Recht der Ausstoßung nicht hat (wie unsre Volksschulen), so muß die vorgesetzte Behörde eine höhere, nicht vom Lehrer zu vollziehende Strafe ansetzen. Ebenso muß, wenn ein Dritter (z. B. der Vater oder die Mutter eines Schülers) in die Schule eingebrochen ist und den Lehrer irgendwie prostituirt hat, von dem Scholarchat entweder neben einer angemessenen Strafe oder in weniger gravirenden Fällen anstatt derselben dem Thäter förmliche Abbitte in Gegenwart der Schüler auferlegt werden. Auch hier kommt nicht die sittliche Rückwirkung auf den Thäter, sondern zuerst die Rückwirkung auf die Schüler als Gesammtheit in Betracht.

Endlich ist die Frage pädagogisch nicht unwichtig, ob der Erzieher selbst, falls er sich bewußt ist, einem Kinde Unrecht gethan zu haben, demselben Abbitte zu leisten wohl thue oder gar verpflichtet sei? Bekanntlich wird diese Abbitte von schwachen Müttern, nachdem sie im Unwillen einen disciplinaren Act ausgeführt, in Gestalt von Zuckerbrod oder Liebkosungen geleistet; seltener wird sich ein Lehrer zu solch einer Buße herbeilassen. Jeder Fall dieser Art ist schlimm; es streitet mit der hohen Stellung, die der Erzieher dem Zögling gegenüber an Gottes Statt einzunehmen hat, daß er diesem jemals etwas abzubitten haben kann. Bestand das Unrecht in einer Züchtigung, so kann der Lehrer entweder einen Fall abwarten, wo das Kind eine solche wirklich verdient, und dann ihm sagen: „heute schenke ich dir die Strafe, weil dir neulich zu viel ge-

schehen ist;" käme aber zu solcher Compensation nicht so bald eine Gelegenheit, so bedarf es auch nur der ohnehin pflichtmäßigen Freundlichkeit und Gerechtigkeit im ganzen Benehmen gegen das Kind, um es den Vorfall vergessen zu machen. „Einem Lehrer, den die Kinder einmal achten," sagt Bizius, Leiden und Freuden I. S. 260 f., „verzeihen sie Manches, verzeihen ihm selbst einzelne Aufwallungen und Uebereilungen, und gutgeartete Kinder werden es sorgfältig verschweigen, sollte dieser Lehrer sie auch einmal hart und ungerecht behandelt haben. Dieser Zug im Kinde ist recht rührend, weil er selbst sich entwickelt und gewöhnlich unbeachtet bleibt." Wäre ein Vorfall dieser Art gravirender, so würde es am passendsten sein, daß der Lehrer nur dem Vater des Kindes, aber nicht in Gegenwart des Letzteren, sondern unter vier Augen, oder vor dem Schulinspector, oder schriftlich sein Bedauern ausdrückte. Bestand aber das Unrecht nicht in einer That, sondern in einem Urtheil, so ist es pädagogisch vollkommen gerechtfertigt, rund heraus zu sagen: „ich sehe, daß ich dir Unrecht gethan habe, ich kenne dich jetzt besser," aber um Verzeihung zu bitten, wäre verkehrt; das Kind hat nur Ursache sich zu freuen, daß der Lehrer seinen Irrthum eingesehen und eine bessere Meinung von ihm gewonnen hat. **Palmer.**

Abendmahl, gemeinschaftliche Feier desselben an Schulen. Die Sitte, daß an Gymnasien und Realschulen das hl. Abendmahl von den Lehrern und erwachseneren Schülern jährlich ein oder mehrere Male gemeinschaftlich begangen wird und an größern Volksschulen, welche mehrere Lehrer haben, wenigstens diese zu bestimmten Zeiten communiciren, ist in Deutschland sehr verbreitet. An den preußischen und sächsischen Schulen wird sie ebenso wie in Hessen und Hannover fast überall gefunden, vielleicht nur mit Ausnahme mancher großen Städte, wo das Band, welches Lehrer und Schüler auch außer der Schulzeit zu einem Ganzen vereinigt, überhaupt ein loseres ist. Schon in den ältesten sächsischen Schulordnungen für die Fürstenschulen und andere Gymnasien kommen hierauf bezügliche Bestimmungen vor, in neuerer Zeit aber ist es den preußischen Generalsuperintendenten durch die Instruction für die Visitation der höhern Schulen zur Pflicht gemacht, auf die Erhaltung, Herstellung oder Einführung der gemeinschaftlichen Abendmahlsfeier an den bezeichneten Anstalten zu sehen. Wenn die Sitte in einigen andern Theilen Deutschlands, namentlich in einigen süddeutschen protestantischen Ländern, weniger Eingang gefunden hat, so scheint, abgesehen von zufälligen Umständen, der Grund davon vorzüglich ein doppelter zu sein, einmal, daß man der Schule das Recht nicht einräumen mag, die persönliche Freiheit der Lehrer und Schüler bezüglich auf die Theilnahme am Genusse des hl. Abendmahls durch irgend einen Zwang zu beschränken, und dann, daß man es für natürlicher und zweckmäßiger hält, wenn die Schüler mit ihren Eltern, die Lehrer mit ihren Familien zum Tische des Herrn gehen, als wenn sie durch die allgemeine Schulfeier von ihren nächsten Angehörigen beim Abendmahle getrennt werden. Ansichten dieser Art haben allerdings etwas Bestechendes, allein bei näherer Erwägung der Sache können sie als hinlänglich begründet nicht anerkannt werden.

Was zunächst die Verpflichtung der Lehrer und Schüler zur Theilnahme an der allgemeinen Feier des hl. Abendmahls betrifft, so ist vor allem Anderen festzuhalten, daß die Schule nicht blos eine Lehranstalt, daß sie vielmehr wesentlich auch eine religiöse Gemeinschaft ist und als solche den Beruf hat, sowohl christliches Leben nach Maßgabe der ihr eigenthümlichen Wirksamkeit in ihrem Schooße zu entfalten und zu pflegen, als auch sich als ein lebendiges Glied der christlichen Kirche, in welcher sie steht, zu fühlen und zu bethätigen. In beiden Beziehungen ist aber die gemeinschaftliche Abendmahlsfeier für die Schule von größter Bedeutung. Sie ist, wenn irgend etwas, ganz dazu angethan, christlichen Sinn und christliches Leben in der Schule zu wecken, zu fördern und einer gedeihlichen Reife entgegenzuführen. Ebenso ist sie unstreitig das geeignetste Mittel, durch welches die Schule Zeugniß von ihrem Bekenntniß und ihrer Verbindung mit der Kirche ablegen kann. Demnach darf aber die Theil-

nahme an der gemeinschaftlichen Abendmahlsfeier auch nicht als ein willkürlich aufgelegter, lästiger Zwang für die Mitglieder der Schule angesehen werden; sie stellt sich vielmehr als ein wesentliches Moment im Organismus der letztern, als ein integrirender Theil des Lehrer- und Schülerberufs, als eine zwar ernste und heilige, aber auch natürliche und leichte Pflicht heraus. Wo ein ächt christlicher Geist in der Schule waltet und Lehrer und Schüler ihr mit ganzem Herzen angehören, da wird es für den Einzelnen einer äußern Nöthigung gar nicht bedürfen, sein eigenes Verlangen wird ihn zum gemeinsamen Genuß des hl. Mahles hinziehen.

Gegenüber der Behauptung, daß durch die von der Schule veranstaltete Abendmahlsfeier Lehrer und Schüler verhindert werden, mit ihren Familien und nächsten Angehörigen zum Tische des Herrn zu gehen, ist besonders darauf hinzuweisen, wie leicht die Feier des hl. Abendmahls in der Familie mit der in der Schule vereinigt werden, oder auch neben dieser bestehen kann. In Darmstadt ist die öffentliche Communion des Gymnasiums mit der Confirmation und dem ersten Abendmahlsgenusse der jüngern Schüler verbunden, und es betheiligen sich daran nicht nur die Eltern der Neuconfirmirten, sondern auch andere, der Schule mehr oder weniger nahestehende Personen (s. H. Palmer, religiöse Vorträge beim Gymn.-Gottesdienste in Darmst. S. XVI.). Anderwärts pflegen wenigstens die Lehrerfrauen sich der Schulfeier anzuschließen und mit ihren Männern zusammen zum Abendmahle zu gehen. Ueberdies kann aber das Recht der Familie noch dadurch gewahrt werden, daß die Schule ihre öffentliche Abendmahlsfeier nicht allzu oft wiederholt und so den Eltern der Schüler Raum läßt, mit diesen noch für sich das hl. Mahl zu genießen. Da wo der größere Theil der Schüler in der Familie lebt, dürfte für die Schule jährlich eine einmalige allgemeine Abendmahlsfeier, an Pensionaten und dergleichen Anstalten, wo die überwiegende Mehrzahl aus auswärtigen Zöglingen besteht, eine zweimalige zu veranstalten sein. — Selbstverständlich ist's, daß die Abendmahlsfeier ebenso wie die ihr vorausgehende Beichte in der Kirche abgehalten wird; dagegen erscheint es ganz zweckmäßig, wenn in der Schule vorher eine vorbereitende Ansprache an die Schüler gerichtet wird, in welcher die jedesmaligen religiösen Bedürfnisse der Schüler besondere Berücksichtigung finden. Dr. **Weidemann.**

Abendmahl, s. Confirmation und Abendmahl.

Abendschule, s. Fortbildungsschule.

Aberglaube — ist eine Krankheit des Glaubens, deren Ursachen, Sitz und Kennzeichen so verschiedenartig sind, daß es unmöglich wird, sie kurz zu definiren, und sicherer erscheint, anstatt die Abstraction eines allgemeinen Begriffes zu geben,*) die im gewöhnlichen Leben sich darbietenden wichtigeren Krankheitsbilder aufzuzeigen. — Jene Krankheit kommt in allen Schichten des menschlichen Bewußtseins vor. So in der der sinnlichen Wahrnehmung, indem ein Sinnenschein für die Wirklichkeit gehalten wird — die Sonne ein goldener Teller, der Mann im Monde: es fehlt hier an der Correctur des einen Sinnes durch die andern und an der Regulirung der sinnlichen Wahrnehmung durch den Verstand, ohne dessen Hinzutritt jene nicht berechtigt ist, Urtheile über das Wahr-

*) Definitionen von Reinhard: religiöser Aberglaube = der Fehler, wo man sich bei der Erkenntniß und Verehrung Gottes nicht nach den Gesetzen der Vernunft, sondern nach vermeintlichen Erfahrungen und Eingebungen der Phantasie richtet; physischer A. = wo man sich bei der Beurtheilung und dem Gebrauch der natürlichen Ursachen, denen man einen Einfluß auf unser Schicksal zutraut, nicht nach den Gesetzen der Vernunft, sondern blos nach vermeinten Erfahrungen und den Eingebungen der Phantasie richtet. Röhr: = Glaube an etwas Uebersinnliches ohne hinreichende innere Gründe und nur auf die äußere Autorität gestützt. Ammon: = ein verkehrtes Urtheil über den Causalzusammenhang der Dinge nach einer mystischen Ansicht der unsichtbaren Welt. Nitzsch: = gesetzwidrige Zersetzung und Vermischung der Grunderkenntnisse des Geistes von Gott und Welt mit den Thatsachen des sinnlichen Bewußtseyns. S. d. Artikel Aberglaube von Tholuk in Herzogs Encyklopädie.

genommene zu fällen. Demnach entsteht Aberglaube bei wachen Sinnen aber schlummernder Urtheilskraft, indem sodann die Phantasie an die Stelle der letztern tritt, um die sinnliche Wahrnehmung im Bewußtsein unterzubringen, dem Vorstellungskreis einzureihen, z. B. Sonnenfinsternis als Kampf eines Drachen mit der Sonne, sie zu verschlingen, im Aberglauben der Türken vorstellig gemacht, die unsichern Gestalten im Zwielicht des Mondscheins, das Rauschen und Flüstern in der Einsamkeit des Waldes, — die Gelegenheitsursache der Gespensterfurcht und der Bevölkerung unheimlicher Orte mit umgehenden Geistern. — Auch der Verstand hat gewissermaßen seinen Aberglauben, indem er irrige Schlüsse bildet und darauf weiter baut, oder von Andern erzeugte falsche Urtheile und Schlüsse auf Autorität hin sich aneignet. Dieß beweist die Geschichte der Philosophie, sofern gerade die Irrthümer und Einseitigkeiten der berühmten Denker von den Schülern am begierigsten aufgenommen, am eifrigsten verfochten und ausgebreitet werden, bis wieder ein neuer Irrthum den alten ablöst oder dieser sich von selbst ausgelebt hat. Die Pädagogik selbst ist reich an solchem verstandesmäßigem Aberglauben, da das Heil der Welt von irgend einem neuen System erwartet wird, welches doch bei näherer Betrachtung oft nur durch Uebertreibung einzelner Momente, also durch Mangel an Urtheil Aufsehen erregt. Ein solcher Aberglaube war z. B. der Glaube an die alleingescheidmachende Kraft der Denkübungen, welchem gegenüber der an die Bildungsallmacht des Stofflichen, sei es ein realistisches (Naturkunde u. s. f.) oder ein ideales (Religion), wiederum als pädagogischer Aberglaube sich aufthut, indem je eine Einseitigkeit die andere verketzert, beide aber im Verketzern der Nüchternheit übereinkommen. Wie viel Verstandes-Aberglauben in politischen Meinungen und Systemen sei, lehrt der Tag — opinionum commenta delens, z. B. der an das allein den Volkswillen repräsentiren sollende allgemeine Wahlrecht oder der Aberglauben an die absolute Autorität Eines despotischen Willens, von welchem Aberglauben je die Nährer desselben (Demagogen, Höflinge) sich selbst nähren, wie die Priester vom Götzenopfer. Auch die Naturphilosophie früherer Zeit, den leeren Raum ihres Nichtwissens aus Mangel an Forschung mit Phantasiegebilden, welche aber als Denkproducte sich gebärden, ausfüllend, wie die exacte Naturwissenschaft jetziger Zeit, aus Mangel an Einsicht in ihre Grenzen in das Gebiet des Geistigen hinüberpfuschend und die Thatsachen des Glaubens s. v. v. niederglaubend, haben Aberglauben des Verstandes erzeugt. Man muß diese Art von Aberglauben eine Krankheit der Anmaßung des Verstandes, da er über Gebühr an sich selbst glaubt, jene erstere aber, da den Sinnen ohne Urtheil geglaubt wird, die Krankheit des schlafenden Verstandes nennen, übrigens schon hier sich merken, daß Freiheit vom Aberglauben nicht ohne weiteres das Privilegium der sogenannten Gebildeten sei.

Das eigentliche Gebiet des Aberglaubens im engeren und gewöhnlichen Sinn aber ist das religiöse, und hier kommt er theils als Erbkrankheit vor, deren Anfänge sich nicht selten in das heidnische Alterthum zurückerstrecken, in welcher Beziehung man aus dem Wort gerne den Sinn von Ueberhang eines alten Glaubens, wie in superstitio das superstes, heraushört, theils als neu entstandene Krankheit, local und auf einzelne Personen oder Gegenden eingeschränkt endemisch, oder epidemisch durch Miasma oder Contagion sich weit hin ausdehnend, chronisch oder acut. Meistens besteht diese religiöse Krankheit in einem Zuviel, sofern dabei mehr als wahr ist für wahr genommen, der Glaube überladen wird, daher die Sprachforschung das Aber in dem Sinn von Ueber zu nehmen geneigt ist (Vgl. Grimms Grammatik und Mythologie; Cotta'sche Vierteljahrsschrift 1841. IV. S. 38 u. f. Gedanken über Aberglauben und Aufklärung; und Tholuk's Artikel in Herzogs Encyklopädie). Nur darf man sich dieß nicht so vorstellen, als ob Aberglaube nichts anderes wäre als Glaube + Aber, ein quantitativer Zusatz des Ueberflüssigen zu dem Aechten; denn obwohl dieß zuweilen vorkommt, daß gläubige Gemüther daneben noch einen leichten Anflug von Aberglauben haben, so ist doch vielmehr die Regel diese, daß letzterer an jenem zehrt, wie eine Afterorganisation

am Körper, und daß diese Afterbildung aus Mangel an Glaubensbildung, aus innerer Störung und ungesunden Säften hervorsproßt und auf den Glauben selbst störend und misbildend zurückwirkt. Eben darum ist der religiöse Aberglaube, sosehr er auch in einzelnen Erscheinungen den Spott herausfordert, doch im Grunde sicher nicht zum Lachen, sondern eine gar ernstlich zu nehmende Sache, zumal er selten sich mit der Verunstaltung der Gedanken begnügt, sondern nicht minder den Willen angreift.

Daß in unserem deutschen Volk noch eine Menge von Resten des alten, zertrümmerten Naturdienstes, wie ihn die Germanen hatten, bevor auf diesen Wildling das veredelnde Reis des Christenthums gepfropft wurde, vorhanden seien, hat Grimm zu deutlicherem Verständniß gebracht. Nicht aber sind jene Reste in ihrer unmittelbaren Natürlichkeit vorhanden, sondern was wir von solcher Superstition haben, das ist Carricatur, gemäß dem innerlich bis heute noch unvollendeten Proceß der Christianisirung, und man kann sagen, daß in diesem Proceß die alten Gestalten, wie sie dem Deutschen Gegenstände der Verehrung und der Furcht waren, nicht sowohl ausgerottet, als vielmehr umgestaltet und (z. B. die weisen Frauen zu Hexen) verzerrt worden sind. Das Christenthum hat in sofern dieß wenigstens bewirkt, jene Gebilde der heidnischen Vorstellung in den Gemüthern mit dem bösen Gewissen zu behaften, daß sie sich nicht öffentlich sehen lassen können, denn sie sind häßlich, böse, wild, oder wo noch ein gutmüthiger Zug in ihnen, komisch, kindisch, eingeschrumpft, sie führen ein in den dunkeln Grund des Bewußtseins zurückgedrängtes Leben, von wo aus sie immerhin schreckend und neckisch hervorwinken, aber nimmermehr das Tagleben sich völlig zu unterwerfen vermögen. Es ist ein Hausglauben, der sich vor dem Kirchenglauben scheut, vor welchem er kein gutes Gewissen hat, der seine Culte verbirgt, obwohl er nicht mehr criminell verfolgt wird, denn er ahnt es von sich selbst, Spuck und Wahn zu sein, ohne die Kraft zu finden, daß er von sich los werde. Kein Wunder, daß unter dem Volk die Furcht vor Hexen und Zauberern vorhanden; ist es doch, als wärs ihm selber angethan, sich nicht frei machen zu können von uraltem, düstrem Bann, während es im Licht des Evangeliums zu wandeln sich berufen weiß. — Aber eben darum ist es auch so schwer, diesem Volksaberglauben beizukommen, denn er scheut das Licht, verbirgt seine Traditionen mit besonderem Fleiß vor Geistlichen und Lehrern —, wie man dieß schon bei Kindern wahrnimmt, welche gar ungern mit solchen Vorstellungen gegen ihre Lehrer herausrücken —, von welchen er zudem gerne annimmt, sie glauben das selbst, was sie bekämpfen, und stellen sich nur so, als glaubten sie's nicht, weils ihnen befohlen sei. — Wie übrigens das Christenthum dem deutschen Heidenthum seine Göttergestalten entstellt, seinen Glauben vergällt, so hat umgekehrt in dem unvollendeten Proceß dieses auf jenes theilweise entstellend zurückgewirkt; denn der Teufelsglaube unseres Volkes hat zwar den Namen und den Begriff des widergöttlichen Wesens an dem Satan aus der Bibel, aber Gestalt und Beiwerk, Bockshörner, Pferdefuß 2c., die greulichen Vorstellungen von dem Verhältnis des Teufels zu den Hexen, der Teufelscult, wie er im Beschwören, Schatzgraben 2c. getrieben wird, hat seine Wurzeln in außerbiblischem Boden. Bei den Gebildeten gilt daher für abergläubisch, wer die Versuchungsgeschichte für wirklich hält, weil sie gewöhnt sind, sich den Satan nur in der Weise des heidnischen Volksglaubens vorzustellen und ihn also für längst ins Fabelbuch geschrieben halten.

Aehnlich wie diese Art von Superstition zu dem alten Heidenthum, verhalten sich etliche Vorstellungen bei dem evangelischen Volk zu dem vorreformatorischen Glauben. Hieher gehört die Meinung von der Zauberkraft der Hostie, daß man sich für kranke Angehörige Messe lesen läßt, den Segensspruch des Kapuziners oder Priesters über den Stall begehrt, das Vieh gegen böse Leute zu schützen; in dieser Beziehung haben häufig solche Orte, welche zur Zeit der Reformation bei dem alten Glauben blieben, während rings um sie her das Volk evangelisch ward, bis auf den heutigen Tag starken Zulauf.

Solches Alles würde sich nicht fortgeerbt haben, wäre nicht im Gemüth des Menschen eine allgemeine Anknüpfung und Neigung, daher denn auch wo alter Aberglaube völlig beseitigt ist, neuer von selbst aus dem Boden wächst. So ist um die Mitte des vorigen Jahrhunderts gerade über die höheren Gesellschaftsklassen, welche in deistischer, wo nicht atheistischer Aufklärung stunden, jene bekannte Verzauberung gekommen, in der sie sich von einem St. Germain, Cagliostro, Mesmer und Andern zu allerlei mystischem Beginnen und Meinen leiten ließen, und unserer Gegenwart mußte der grasse Unsinn des Tischklopfens die Einbildung auf ihren hohen Bildungsstand zerstören helfen. Denn um wider Aberglauben gefeit zu sein, hilft nicht der Schliff des natürlichen Verstandes an sich, am wenigsten aber, daß man den Glauben verlassen hat. Gerade hier pflegt jener vielmehr als eine Art Nothwehr des vernachläßigten tieferen Seelenbedürfnisses aufzutreten, zugleich ein armseliges, phantastisches Surrogat der Religion und eine beschämende Züchtigung der Irreligion. Aberglaube verhält sich in dieser Beziehung zum Glauben wie Abgott zu Gott, denn der Abgott ist das eigene Wahngebild des Herzens, welches Gott verlassen hat und doch von dem Bedürfniß Gottes nicht loskommen darf (Apostelgeschichte Kap. 17), daher es sich selbst seine Götter schaffen und in ruhelosem Suchen ermüden muß.

Es wäre ganz irrig, blos bei den sog. ungebildeten Ständen Aberglauben vorauszusetzen; diese Krankheit zieht sich durch alle hindurch; nicht blos die weltberühmte Kartenschlägerin Lenormand in Paris ist deß Zeuge, es gibt auch in Deutschland Städte genug, da man zu weit geringeren Weibern wallfahrtet, in Equipagen wie zu Fuß, sei es, daß Zahnweh oder verschmähte Liebe oder eine gestohlene Uhr den Antrieb gibt, und die Magier auf dem Dorf, Schmiede, Schäfer, Schinder u. dgl. bringen es nicht selten zu einer Praxis, welche an Umfang die der berühmtesten Aerzte erreicht und zu welcher manchmal Leute ihre Zuflucht nehmen, von denen sich alles Andere eher erwarten ließe. Ein psychologisches Problem, das sich doch unschwer löst. Denn an und für sich liegt in der menschlichen Natur ein Zug nach dem Wunderbaren, bei Vielen schlummert er längere Zeit und wacht erst unter besondern Umständen auf, bei Andern ist er rege als oberflächlicher Fürwitz oder als ein tieferes intellectuelles Bedürfniß. Wenn nun diese an dem Mysterium des Christenthums vorübergehen, welches dem Geist nach allen Richtungen hin (Röm. 11, 33. Eph. 1, 17. Kol. 2, 3) Arbeit und Nahrung gewährt, so fallen sie in das Phantastische, Abenteuerliche, und haschen nach dem Spuck selbstgemachter Mysterien. Bei jenen aber ist es gewöhnlich ein unmittelbares, praktisches Bedürfniß, was sie dem Aberglauben zuführt, eine größere Noth, welche über sie kommt, und über welche sie sich nicht orientiren können, daraus sie sich nicht zu helfen wissen. Denn was sie von Glauben in sich tragen, das reicht etwa aus für den Bedarf des gewöhnlichen, täglichen Lebens, was über dieses hinausgeht, macht sie irre. Z. B. eine Krankheit, welche der ärztlichen Kunst nicht bald weichen will, weckt den Verdacht, angethan zu sein, oder wenn auch dieser Aberglaube überwunden ist, doch das Horchen auf Erzählungen, wie durch Sympathie oder durch einen „Mann" dem und jenem geholfen worden sei, und endlich wird dieser Hilfsweg selbst eingeschlagen. Es ist das Unerklärte in unserem Schicksal, was uns dem Unerklärlichen, Magischen entgegentreibt; sobald wir in unserem Leben auf dunkle Punkte stoßen, gewinnen auch die dunkeln Hilfen einen Reiz für uns; im Uebrigen ganz gescheide Leute kann man mit naivster Ueberzeugung von solchen dunkeln Hilfen reden und sie anpreisen hören. Hier aber muß man einsehen, daß es eben ein oberflächlicher Glaube ist, welcher dem Aberglauben das Feld räumt, sobald das Ungewöhnliche erlebt wird; es fehlt an einem gründlichen Eingehen in den ersten Glaubensartikel: ich glaube an Gott Vater, allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erden, und an seine Auslegung: ich glaube, daß mich Gott erschaffen hat sammt allen Creaturen u. s. f. Die eigentlichen Trostsprüche, die da auf den tiefsten Grund des Herzens dringen, wo sie aus dem obersten Himmel geholt sind, als: „Denen, die Gott lieben, müssen alle

Dinge zum Besten dienen;" „ich weiß, daß weder Hohes, noch Tiefes ... mich scheiden kann von der Liebe Gottes," und dem gleiche, wenn diese ignorirt sind und ihnen der Eingang gesperrt ist, so bleiben die schwierigeren Führungen, die dunkleren Partieen des Lebensweges unerklärt, so ist der Seelengrund unaufgehellt, nicht hereingezogen in die christliche Erleuchtung, und also sobald er aufgeschreckt wird durch Schicksalsschläge, so reagiert er nicht christlich, sondern heidnisch, anstatt mit Gebet, mit Magie, anstatt mit Vertrauen, mit Verzweiflung — ein Saul, der zu der Todtenbeschwörerin in Endor wallfahrtet.

Man möge nicht einwenden, es gebe auch eine unschuldige Art von Glauben an Sympathie und Magie; ganz unschuldig kann es kaum sein, sich solchen dunkeln Dingen anzuvertrauen, zumal bekannt ist, daß fast bei aller Sympathie Mißbrauch der göttlichen Namen auf Seiten der Leute, die sie als Gewerbe treiben, stattfindet. Aber man muß auch wissen, daß noch ganz Anderes als solcher Mißbrauch gar nicht selten mitunterläuft, die sogen. schwarze Magie, eine Art Teufelscult mit Verwünschungen, mit Beraubung der Leichen in den Gräbern u. s. f., so daß hier nicht blos Dunkelheiten, sondern wirkliche Werke der Finsternis sind. Daher ist auch aus diesem Grund es wiederum mit Spotten über den Aberglauben nicht gethan, sondern es muß hier neben dem in manchen Aeußerungen Komischen eine wirkliche Nachtseite des menschlichen Lebens erkannt werden, selbst wenn man nicht daran zu erinnern hätte, wie viel Unfug, Unsittlichkeit (bei Behandlung von Liebesaffairen durch Kartenschlägereien u. dgl.), Betrug (bei Schatzgräberei), Feindschaft (aus der Beschuldigung, eine Hexe zu sein) und Mißhandlung sich mit solchem Aberglauben zu verbinden pflegt. — Eine besonders reiche Quelle des verkehrtesten und verderblichsten Aberglaubens eröffnen diejenigen Staaten, welche mit dem Lotto sich selbst eine Finanzquelle öffnen. Sie irritiren erst die Sucht, im Schlafe reich zu werden, dann in Folge betrogener Hoffnung und ausgesaugten Wohlstandes den dunkeln Drang verzweifelnder Noth, lenken die Gemüther von dem redlichen Verlaß auf Gott zum blinden Vertrauen auf den Zufall, zum phantastischen Spekuliren auf Mächte, die den Zufall beherrschen sollen, daher Traumdeuterei, Kartenschlagen, Tagewählerei, schwarze Magie, nicht selten auf Gräbern und an Leichen getrieben, neben Untreue und Diebstahl der Hausgenossen und Ertödtung des Fleißes in der Sparsamkeit. Lotto errichten und wider den Aberglauben streiten, heißt sich selbst auf den Mund schlagen; Kirche und Schule zumuthen, letzteren zu vertreiben, während man ersteres begünstigt, ist ebensoviel als dem zum Trunk Geneigten eine Mäßigkeitspredigt halten, während man ihm die Branntweinflasche an den Mund hält. Was aber das Lotto den Aermeren, sind die Spielbanken den Vornehmeren und Reichen, auch hier nicht selten Anlaß zu der unsittlichen Thorheit schwarzer Künste wie zu eitlen Verstandesoperationen mit der Wahrscheinlichkeitsrechnung. Ist Politik zugleich Pädagogik im umfassenden Sinn, ihr Augenmerk die Volkserziehung, so hat man hier einen traurigen Beweis politischer Blindheit und unbegreiflichen Widerspruchs der Staatsfinanzkunst mit der Erziehungskunst.

Unschuldigeren Aberglauben möchte man denjenigen nennen dürfen, welcher sich ohne besondere Absicht mit Zeichendeuten und Tagewählen abgibt. Als z. B. welchen Thieren man beim Ausgehen, auf einer Reise zuerst begegnet, wenn es einem geträumt hat von Gold, Perlen, Hochzeit, Zähneausfallen u. dgl., sodann die Scheue, am Freitag eine neue Arbeit anzufangen, den Dienst zu wechseln, zu reisen — was in allen Ländern die Eisenbahnkassen an der geringeren Einnahme für Personenbillets empfinden. Es gibt eigene Bücher hierüber und eine bunte Tradition, welcher beispielsweise der Geburtstag des Judas Ischarioth ein besonders bedenklicher Tag ist. Manche leben täglich in solchen Vorstellungen, namentlich Frauen aller Stände, und reguliren guten Theils ihr Thun und Hoffen darnach. Aber es ist doch hierinnen eine nicht gering anzuschlagende sittliche Verkehrtheit. Denn in Allem, das uns begegnet, eine Botschaft Gottes erkennen, ist christlich, aber die Ausdeutung zu einem Augurium heidnisch; in Allem, was wir thun, unsern Willen von Gottes Willen lenken lassen christlich, heid-

nisch aber, uns hiebei nach äußerlichen Merkzeichen richten und unser Leben nach dem Kalender, anstatt nach dem Wegweiser des Ewigen reguliren. Das Bedürfniß spricht sich in jenem Aberglauben aus, nichts Einzelnes im Erleben und Handeln gering zu achten, Jedes, auch das Kleinste, einer höheren Ordnung einzureihen, aber es befriedigt sich rein äußerlich und unfrei; denn so lebt nicht das Kind im Hause, welches von den Augen des Vaters sich leiten läßt, sondern der Unterknecht, der sich einer von Oberknechten octroirten mechanischen Hausordnung unterwirft, daher auch keine moralische Kraft in solchen Vorstellungen liegt, weder für das innere Leben, noch für das äußere, wie sich aus dem oft ganz unsittlichen Wandel solcher abergläubischen Leute erklärt, welche z. B. am Freitag reisen für eine Sünde, aber alle Tage fluchen für keine halten. Es beweist mit für den tiefsittlichen Ernst der mosaischen Gesetzgebung, wie für die Höhe religiöser Vorstellung und die Innigkeit des Verhältnisses zu Gott, wenn dort das Volk gewarnt wird: „daß nicht unter dir gefunden werde ein Weissager, oder ein Tagewähler, oder der auf Vogelgeschrei achte, oder ein Zauberer, oder Beschwörer, oder Wahrsager, oder Zeichendeuter, oder der die Todten frage; denn wer solches thut, der ist dem Herrn ein Greuel; . . . Du aber sollst ohne Wandel sein mit dem Herrn, Deinem Gott." (5. Mos. 18, 10—13. vgl. 3. Mos. 19, 31). Man vergleiche diesen mikrologischen Aeußerlichkeits- und Kalenderdienst mit derjenigen Gesinnung, welche den Wandel nach dem Vorsatz: „es sei in mir kein Tropfen Blut, der nicht den Willen Gottes thut," richtet, um zu erkennen, daß dort die Ahnung eines Numen in Abgötterei ausschlägt und daß ein „Aber" dabei ist, welches den Glauben nicht nährt, sondern daran zehrt.

Aus dem Bisherigen geht schon hervor, wie dem Aberglauben zu begegnen sei. Worauf es vor Allem ankommt, ist Befriedigung der tieferen Herzens- und Geistesbedürfnisse, Erleuchtung des Grundes der Seele, aus welchem die nächtlichen Dinge hervorbrechen, wenn nicht das Licht hinuntergedrungen ist. Christliche Erkenntniß und kindliches Gottvertrauen pflanzen nimmt der Wurzel des Aberglaubens die Nahrung von innen; Beseitigung der Vorurtheile über Naturdinge, durch Mittheilung verständiger Ansichten und überhaupt Gewöhnung zu richtigem Wahrnehmen und Urtheilen die von außen; bei Knaben ist außerdem Herzhaftigkeit und Muth zu üben und wider Gespensterfurcht auch die Ambition ins Feld zu führen. Spott wird nur gegenüber von ganz aberwitzigen Kundgebungen des Aberglaubens am Ort sein, um Scham zu erzeugen und den Verstand aus dem Schlaf zu wecken; dagegen um so größerer Ernst der sittlichen Entrüstung wider das Gottlose, Lieblose und Unmoralische im Aberglauben. Ex professo ihn bekämpfen ist indicirt, wenn irgend etwas Auffallendes vorausging, seine Verkehrtheit und Verderblichkeit bloß zu legen. Den Streit wider ihn mit Haaren herbeiziehen bewirkt eher das Gegentheil. Auch soll man die Schwachen nicht verletzen ohne Noth, bei welchen der Aberglauben oft nur ein Ueberkleid des Glaubens ist, das mit schneller Gewalt ausziehen Erkältung bewirkt. Ein Lehrer, welcher die Großmütter im Orte wider sich hat, wird die Kinder seiner Schule schwer für sich haben. Verächtliche Behandlung der Abergläubischen scheucht ihren Irrthum ins Verborgene zurück und macht ihn desto zäher; Bekämpfung des Aberglaubens durch Waffen des Unglaubens pflügt blos das Feld um, daß neues Unkraut statt des alten sprießt. Gleichwie die Fledermäuse um die angezündete Lampe flattern, aber vor der Sonne weichen, so weicht der Spuck aus dem alten Heidenthum und aus den heidnischen Regionen des Herzens nicht dem selbstgemachten Schein der oberflächlichen Aufklärung, sondern dem Gotteslicht, das Glauben und Wandel durchleuchtet und das belehrende Wort im Munde des Erziehers bekräftigt. **A. Hauber.**

Abfragen s. Fragen und Antworten.

Abgang s. Austritt.

Abgangsprüfung in Gymnasien, Realschulen, Volksschulen s. unter Prüfung.

Abgangszeugniß s. Zeugniß.

Abhärtung s. Körperliche Erziehung.

Abhören, das, ist diejenige Thätigkeit des Lehrers, bei welcher er die Schüler das, was sie zu memoriren hatten, hersagen (recitiren) läßt, um zu sehen, wie sie ihre Schuldigkeit gethan haben. Dieses Geschäft scheint zwar eine sehr leichte Sache zu sein, weßhalb es hin und wieder auch vorgerückteren Schülern (Monitoren) übertragen wird, und däucht Manchem langweilig und geisttödtend, verdient aber richtig angesehen alle Sorgfalt und kann richtig behandelt zu reichem Segen werden. Denn die Erreichung sowohl des formalen als auch des materialen Zweckes der Memorirübungen hängt großentheils von der richtigen Behandlung des Abhörens ab.

Zu dieser gehört zuerst, daß immer die festgesetzte Zeit für dasselbe eingehalten werde, damit die Schüler nicht saumselig werden und das Werk in seinem gleichmäßigen Gange bleibt. Wenn es überhaupt besser ist, kleinere Aufgaben nach kürzerer Frist abzuhören als größere nach längerer Frist, weil die Schüler gar geneigt sind, das Memoriren auf die letzte Zeit hinauszuschieben, und dann eine größere Aufgabe nur oberflächlich dem Gedächtnisse einprägen können, so sollten jüngere Schüler in der Woche wenigstens zweimal abgehört, bei älteren das Abhören nicht über eine Woche hinausgeschoben werden. Bei diesem Abhören darf kein Schüler übergangen werden; der Lehrer muß sich überzeugen, daß Jeder seine Aufgabe vollständig und pünktlich gelernt habe, damit nicht theils der Lehrer in den Verdacht der Parteilichkeit kommt, theils einzelne übergangene Schüler für die Zukunft nachläßig und sicher werden. Dazu ist aber nicht eben nöthig, daß man Jeden Alles von Anfang bis zu Ende hersagen lasse, was eben so zeitraubend als ermüdend wäre; vielmehr kann man immerhin den einzelnen Schüler nur einen Theil der Aufgabe hersagen lassen, doch dürfen die Portionen nicht bei allen gleich sein, sondern die der Trägheit Verdächtigen sind mehr in Anspruch zu nehmen als die notorisch Fleißigen; auch darf man, damit die Schüler nicht zum Voraus berechnen, was an den Einzelnen kommen werde, nicht in der gewöhnlichen Reihenfolge hersagen lassen, sondern muß bald da, bald dort anfangen, auch wenigstens zum Theil außer der Ordnung aufrufen. Damit kein Betrug von den Schülern verübt werde, ist es besser, die Schüler heraussteheu als an ihren Plätzen sitzen zu lassen, und alles Einblasen und Nachhelfen derselben untereinander muß verpönt sein. Jeden Einbläser sollte man die ganze Aufgabe sogleich vollständig hersagen heißen. Bei dem Abhören der Memoriraufgaben hat man nicht blos, wie bei der Repetition der Geschichte, Geographie u. dgl., darauf zu sehen, daß der Inhalt überhaupt sich dem Gedächtniß eingeprägt habe, sondern auch darauf, daß kein Wort, keine Silbe weggelassen, geändert, versetzt werde, nicht nur weil eben diese Genauigkeit vorzüglich zur Schärfung und Stärkung des Gedächtnisses beiträgt, sondern auch weil sonst der Sinn des Textes leicht wesentlich, oft mehr als der Lehrer vermuthet, in der Seele des Schülers geändert werden könnte. Bei Liedern und anderen zusammenhängenden Memoriraufgaben ist auch darauf zu achten, daß die Schüler alle Strophen, Fragen, Sätze ꝛc. in der rechten Ordnung selber anfangen können, weil sie sonst, wenn die einzelnen Theile zwar richtig auswendig gelernt, aber nicht als ein Ganzes in dem Gedächtnisse aufbewahrt wären, später nicht den beabsichtigten vollen Gebrauch davon machen könnten, und weil es eine sehr heilsame Uebung für das Gedächtniß ist, nicht blos Bruchstücke, sondern auch größere Ganze übersichtlich und zugleich wörtlich genau festzuhalten (man denke nur an das spätere Behalten einer angehörten Predigt u. dgl.). Von besonderem Werthe ist es, bei dem Abhören immer darauf zu sehen, daß die Schüler Alles langsam, deutlich und mit guter Betonung vortragen; dieß fordert die Achtung gegen den Memorirstoff, besonders den religiösen, wie gegen den Lehrer, und nur so kann der Lehrer sich überzeugen, daß die Schüler sorgfältig memorirt haben und den Inhalt, so weit es möglich und nöthig ist, verstehen. Dazu ist aber erforderlich, daß der Lehrer, wenn er aufgibt, den Memorirstoff erklärt und den Schülern durch richtiges Vorlesen desselben ein Beispiel gibt, das

sie gleich beim lauten Lesen der Aufgabe und nachher beim Recitiren nachzuahmen haben. Aus dem Bisherigen geht zur Genüge hervor, daß es nicht taugt, durch Schüler abhören zu lassen; denn diese sind selten so genau und umsichtig wie der Lehrer, leichter zu betrügen, selten im Stande, auf guten Vortrag zu halten und das Verständniß zu berichtigen, selten über alle Parteilichkeit erhaben, wenigstens bei den als unfleißig notirten Schülern häufig im Verdachte derselben. — Bei denjenigen Schülern, welche ihre Aufgabe können, bedarf es keines besonderen Lobes noch einer andern Auszeichnung, da sie nur gethan haben, was sie zu thun schuldig waren; sie könnten nur dadurch eitel, wohl auch nachläßig werden; die Aeußerung der Zufriedenheit des Lehrers mag genügen und besonders bei solchen, welchen das Memoriren schwer fällt, aufmunternd wirken. Schwieriger aber ist die Behandlung derjenigen, welche bei dem Abhören nicht bestanden sind. Es gehört manchmal nicht wenig Umsicht und Einsicht dazu, zu entscheiden, ob es bei dem Einzelnen mehr an dem Willen oder an der Kraft oder an der Zeit und Gelegenheit oder an dem rechten Verfahren oder an allem zusammen gefehlt hat. Darnach hat sich die Behandlung dieser Schüler zu richten, und es ist Sache der Lehrer-Weisheit, in den einzelnen Fällen zu wählen zwischen mündlichem Verweise, körperlicher Züchtigung, Zurückbehalten im Schulzimmer, Vermehrung der Aufgabe oder Anordnung einer Nachhülfe, Ertheilung einer Anleitung zum Memoriren, Erleichterung desselben u. s. w. Wo, wenn die Schüler ihre Aufgabe nicht können, blos gestraft wird, da ist Gefahr, daß die Stunde des Abhörens, (die gewöhnlich zu den Religionsstunden gehört,) zur Prügelstunde werde, der die Schüler mit Angst und Widerwillen entgegen sehen, und daß die Lust am Memoriren, die Freude am Memorirstoffe und die Liebe zu dem Lehrer verloren gehe. Um die rechte Lust und den rechten Eifer zu wecken, sollte der Lehrer vor Allem fern von allem Heuchelschein — die Kinder fühlen und erfahren lassen, wie wichtig ihm der Memorirstoff ist und wie wichtig er auch ihnen sein soll. Gut wäre es, wenn er ihnen hie und da zeigen könnte, wie er selber ihren Memorirstoff wörtlich inne habe und ohne Buch ihn zu benützen im Stande sei. Er sollte ferner den Schülern es zeigen, wie sie es am leichtesten und angemessensten angreifen können, das, was sie zu lernen haben, sich wohl einzuprägen; er sollte, wo es möglich ist, mit den Eltern in Betreff der Memoriraufgaben ihrer Kinder reden; er sollte, was diesen aufgegeben ist, die Woche über in der Schule mehrmals lesen, die schwächeren Schüler zugleich zur Uebung in der Orthographie mehrmals abschreiben, das Lied öfters singen lassen. Auch sollten den schwächeren und nachläßigeren Schülern aus der Zahl der vorgerückteren für das Auswendiglernen Gehülfen und Mahner gegeben und bei solchen schwachen Schülern die Aufgaben in möglichst kleine Theile je für einen Tag getheilt und solche Tagsaufgaben täglich abgehört werden. Diese und ähnliche Hülfeleistungen lohnen sich reichlich damit, daß in kurzer Zeit alle Schüler von dem gleichen Eifer und der gleichen Lust beseelt werden, was ihnen aufgegeben wird, recht zu lernen, und daß so von den Memoriraufgaben nicht eine peinliche Erinnerung, sondern ein mannigfacher Segen über das ganze Leben der Schüler sich erstreckt.

Stockmayer.

Abiturientenprüfung s. Prüfung.

Ablernen heißt thun lernen, wie ein Anderer thut, durch bloßes Beobachten, ohne Vermittlung des unterrichtenden Wortes. Das Ablernen beruht auf dem Nachahmungstrieb. Es wird zwar vorzugsweise von Fertigkeiten gebraucht, doch kommt es auch im geistigen Gebiete vor. So kann ein Sohn wohl sagen, er habe Geduld und ruhige Haltung in schwierigen Lagen seinem Vater abgelernt, obwohl in solchem Falle die Erwerbung weniger den äußeren Sinnen zu verdanken ist. In dieser Beziehung ist es von großer Bedeutung, welches Verhalten ein Kind vom Andern abzulernen Gelegenheit erhält. Auch kluge Verstellungskunst kann man ablernen, auch Rohheit des Betragens und der Sprache! Das Ablernen entspricht dann der so wichtigen unabsichtlichen Erziehung. Auch das unwillkürliche, das unabsichtliche Thun des Er-

ziehers soll so sein, daß der Zögling, welcher es sich aneignet, hiemit etwas gewinnt, selbst in äußeren Dingen, z. B. in Bezug auf die Ordnung in der Zeit, im Aufräumen u. dgl.

Das Ablernen hat im Leben eine wichtige Rolle. Wie viel erwirbt auf diesem Wege ein Kind schon bis zum schulpflichtigen Alter! Den Schatz der Muttersprache eignet es sich vorzugsweise auf diesem Wege zu; eine beschämende Wahrnehmung für den Lehrer, wenn er das Ergebniß seiner didaktischen Künste damit vergleicht. So manche Erfindungen hat der Mensch in ihrer ursprünglichen, unvollkommnern Gestalt der ihn umgebenden Natur abgelernt. Aber auch das Ablernen will gelernt und geübt sein. Es gehören dazu geschärfte Sinne, Disciplin des Geistes, Direction des Willens. Schon früh soll daher dem Kinde, oft ohne daß dasselbe die Absicht merkt, von den Eltern und Erziehern geflissentlich Gelegenheit zum Ablernen gegeben, Geschick und Neigung dazu vermittelt werden. Belehrung durch Schule und Leben ist in vielen Stücken ohne die Gabe des Ablernens auf Seiten des Lernenden fruchtlos. „Thun kann nur durch Thun gelehrt werden," sagt Comenius. Man denke an weibliche Arbeiten, an die Handgriffe und Geschicklichkeiten, an sogenannte Vortheile der Handwerker, an die Erlernung gewöhnlicher Feldarbeiten, an das Turnen. Im Schreiben, Zeichnen und Malen, im Clavier- und Geigenspiel u. s. w. ist Belehrung einseitig und nicht ausreichend, wenn nicht dem mustergültigen Vorthun das Nachthun folgen kann. „Wenn's Einer sieht, gleich hat er's weg." Ein bedeutungsvoller Wink für den Lehrer, nicht nur für Fertigkeiten im engeren Sinne, sondern auch für das, was in andern Unterrichtsgegenständen Sache der Uebung ist: da soll er den Schülern ein rechter Meister sein, denn von einem solchen allein kann man wirklich ablernen. Nachahmung äußerer Sitte und äußeren Anstandes, der Bewegungen und der ganzen Art eines Redners, selbst der Betonung beim Lesen und Sprechen ist theilweis ein Ablernen. Eine besonders wichtige Stellung hat dasselbe in der Bildung des Taubstummen. Dieser lernt sprechen durch Absehen und Abfühlen. — Es scheint, als habe man in früherer Zeit mehr auf das Ablernen gegeben; die Neuerer haben der Natur zuwider das bewußte Thun allein geschätzt und das Ablernen gering geachtet. Die meisten Schulmeister älterer Zeit gelangten hauptsächlich dadurch in den Besitz ihrer Kunst, und sicherlich muß auch heut zu Tage noch dem Ablernen ein gut Theil der praktischen Bildung der Schullehrer nicht aufs Gerathewohl überlassen bleiben, sondern geflissentlich und planmäßig entgegengebracht werden. **Schurig.**

Ablocken s. Katechetik.

Abneigung. Antipathie. Abscheu. Das Gesetz der Anziehung und Abstoßung geht durch die ganze organische und unorganische Welt, und jene Wirksamkeit des Instinctes, der das Thier lehrt, alles seinem Leben und Wohlsein Widerstrebende zu meiden, erstreckt sich noch tief ins Menschenleben hinein. Die gesunde physische Natur des Menschen weist ohne alle Reflexion und Verstandesregel die schädliche Speise zurück und wendet sich mit Widerwillen vom Essen ab, wenn Sättigung erfolgt ist. Und ebenso wendet sich der gesunde moralische Mensch schnell und sicher vom Unwahren, Unreinen, Sittenverderblichen hinweg, ohne über den einzelnen Fall belehrt worden zu sein oder an ein bestimmtes Gesetz zu denken. Dieses Unmittelbare, Instinctartige in den sympathetischen Gefühlen des Menschen, weil es aus dem Lebenstriebe selber hervorgeht, hat seine volle Berechtigung; aber es ist kein Verlaß darauf.

Der Mensch, als vernunftbegabtes Wesen, hat eben eine viel höhere Bestimmung, als blos durch Naturtriebe sich bestimmen zu lassen: er soll mit Bewußtsein handeln und auch seine Gefühle und Triebe sollen sich der Lichtregion des freien, selbstbewußten Geistes nicht entziehen. Da nun aber das Gemüth, in dessen Sphäre die sympathetischen Gefühle gehören, die Einheit ist des naturbedingten Sinnlichen und des naturfreien Uebersinnlichen, so ergibt sich, daß alle Neigungen und Abneigungen nur relative Geltung haben, daß sie als persönliche Gefühle und Richtungen möglicher Weise unter

das allgemeine Natur- und Sittengesetz fallen, aber auch der Art als rein individuell sich erweisen können, daß sie als Anomalieen, der Regel widersprechende Ausnahmen erscheinen. In diesem Falle nennen wir die Abneigungen „Idiosynkrasieen.“ Es gibt — namentlich im weiblichen Geschlecht — Individuen, welche Widerwillen vor dem Sauren haben, andere, die kein Obst essen, keinen Wein trinken können, ja den Geruch desselben verabscheuen; andere, die Widerwillen vor dem Geruch der Rose haben, dagegen Vorliebe für Gerüche, welche die meisten andern Menschen verabscheuen. Es mag da eine bestimmte Mischung der Säfte, eine Disposition der Nerven zu Grunde liegen, aber diese Disposition wird alsbald auch eine gewisse Art und Vergesellschaftung von Vorstellungen erzeugen, die Phantasie eigenthümlich anregen, und so kann von Seiten der Willkür wiederum eine Idiosynkrasie unterhalten werden, so daß wir in keinem Falle behaupten dürfen, die Abneigung sei rein physisch. „Die Idiosynkrasie erscheint,“ sagt Rosenkranz in seiner Psychologie, „oft als bloße Zufälligkeit.“ Warum z. B. Hobbes, sobald er ohne Licht war, in einen an Wahnsinn grenzenden Zustand verfiel, aus dem er sogleich mit der Rückkehr des Lichtes zur Besinnung zurückkehrte, ist räthselhaft. In der Jugend lassen sich solche Verknorpelungen des individuellen Organismus durch strenge Gewöhnung wenn auch nicht aufheben, wenigstens mildern; mit den Jahren aber wurzeln sie bis zur ethischen Unbezwinglichkeit fest, so daß der Mensch dem Mechanismus des Contactes mit dem ihn afficirenden Objecte widerstandslos erliegt.“ Und ebensowenig dürfen wir von manchen scheinbar rein sittlichen Abneigungen sagen, sie hätten mit dem Physischen nichts zu thun. Mancher findet sich durch eine Persönlichkeit abgestoßen, die mit einer andern äußern Erscheinung ihm vielleicht recht gut behagen würde.

Für den Erzieher folgt daraus, daß er keine Abneigung, sei sie welcher Art sie wolle, ohne besonnene Prüfung gelten zu lassen, sie vielmehr in Zucht zu nehmen habe, auf daß sie durch einen Act sittlicher Freiheit geadelt werde, um sich als berechtigt zu erweisen. Will das Kind diese oder jene Speise nicht essen, so prüfe er vor Allem, was bei dieser Abneigung auf Rechnung der Laune oder Schwächlichkeit des Willens zu setzen, oder was dabei Forderung der individuellen Natur sei, wobei zuweilen der Beirath des Arztes nicht entbehrt werden kann. Es gibt sehr sensible Naturen, die gerade um ihrer Sensibilität willen entschieden abweisen, was ihnen nicht zusagt. Aber auch in diesem Falle soll das Kind seine Abneigung dadurch als berechtigt erweisen, daß es z. B. für die verschmähte Speise keinen Ersatz bekommt durch ein anderes Gericht, vielmehr sich gerne und willig das Opfer der Entbehrung auferlegt. Im Allgemeinen ist es von Wichtigkeit, daß der Mensch sich an alle Speisen gewöhne, denn er ist selten in dem Falle, sich selber den Küchenzettel nach seinem individuellen Geschmacke zu entwerfen, und selbst wenn er dieß könnte, wäre es immer noch heilsam, wenn er gelernt hätte, das Fleisch durch den Geist zu beherrschen und selbst des Geschmackes Meister zu werden. Die Forderung einiger Pädagogen, die Kinder auch an widrige Speisen zu gewöhnen, ist übertrieben; aber gleich übertrieben ist es auch, wenn man aus Weichlichkeit die bittere oder mit einem widerlichen Beigeschmacke behaftete Medicin so in Süßigkeiten eingehüllt wissen will, als müßte das Heilmittel ein Leckerbissen sein. Daß die Medicin gemeiniglich schlecht schmeckt, soll so sein, denn sie ist ein leibliches Zuchtmittel, das zugleich an die moralische Kraft des Kranken sich wendet, die er anwenden muß, um wieder gesund zu werden. Ist das Kind durch seine bisherige Erziehung an Gehorsam gewöhnt, so wird es seine natürliche Abneigung überwinden und die Arznei nehmen, ob sie auch noch so bitter ist.

Der Jugend ist wie die Speiselust, so auch die Sehlust und Spiellust natürlich. Schmeckt das Essen nicht, schließen wir sogleich auf Krankheit und suchen nachzuhelfen; dagegen übersehen wir es leicht oder achten es doch weniger, wenn das Kind am Sehen und Hören keinen Gefallen findet, wenn es für die Spiele seiner Kameraden wenig Theilnahme zeigt und am liebsten mit sich allein beschäftigt ist. Eine sorgfältige Er-

ziehung darf Abneigungen dieser Art keineswegs passiren lassen. Es kann Kränklichkeit oder eine zu große Empfindlichkeit der Nerven, die alles Lärmen und Toben instinctartig abweist, die Ursache sein; in solchem Falle ist leibliche Stärkung vonnöthen und ein allmähliges Zurückführen zum Spiel der Genossen ein Act der Heilung selber. Es kann aber auch ein übertriebener Egoismus, Stolz und Eitelkeit, welche eine Rolle spielen möchten und daran verhindert werden, obwalten; ein Trotz und ein Selbstgefühl, das oft schon früh entwickelt ist und sich selber zu genügen strebt, ist nicht selten der Grund der Lust zur Einsamkeit und zu der Abneigung vor geselligen Freuden. In solchem Falle charakterisirt die Abneigung weit mehr den Zögling, als es je seine Neigungen vermöchten, und die Erziehung muß mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln wider solchen Egoismus zu Felde ziehen, um die Abneigung in Neigung zu verwandeln. Endlich aber kann das Meiden der Kinderspiele auch einen edleren Grund haben, der sich oft bei stillen, ernsten, innigen Gemüthern findet, die nur in der Einsamkeit volle Genüge des Daseins erlangen, denen ihr Leben lang Toben und geräuschvolle Vergnügungen unlieb bleiben und die sich in Gesellschaft nie so geben können, wie sie wohl selber möchten. Bei solchen Naturen wäre es ganz verkehrt, den lästigen Spielgeist erzwingen zu wollen; aber man soll doch ihre Abneigung nicht unbedingt gewähren lassen, denn die Gemeinsamkeit ist ein nothwendiges Element des sittlichen Lebens, da sich nur in der Gemeinschaft die sittliche Kraft entwickelt. Man denke also auf Spiele, welche den stillen Kindern am meisten zusagen, führe sie sanft und allmählig in den Kreis solcher Kinder, welche ihrem Naturell nicht zu ferne stehen. Ein überwiegend melancholisches Temperament wird sich in der Regel von dem sanguinischen abgestoßen fühlen, das ihm in seiner Leichtfertigkeit und Lustigkeit wie eine Ironie auf die eigene, ernste Stimmung erscheint, während der Phlegmatische in dem Sanguinicus viel eher eine Ergänzung seiner Trägheit findet, und der Cholericus mit seiner Festigkeit dem Melancholischen am meisten zusagt. Es ist schon deßhalb ein Segen, wenn in einer Familie mehrere Geschwister gemeinschaftlich erzogen werden, aber auch, wenn der Unterricht nicht im engen häuslichen Kreise, sondern in der Schulgemeinde stattfinden kann, wo die verschieden temperirten Charaktere sich anziehen und abstoßen, aber auch einander ertragen lernen.

Bei phantasiereichen, zur Reflexion und zum Studium geneigten Charakteren zeigt sich oft eine Abneigung vor aller Handarbeit und Hülfleistung in der Wirthschaft des elterlichen Hauses. Aus Rücksicht auf die nützliche Beschäftigung mit den Büchern wird solchen oft manche Arbeit erlassen — mit Unrecht, denn es würde gerade dem künftigen Gelehrten zu Statten kommen, wenn er früh gelernt hätte, mit der concreten Wirklichkeit sich zu befassen, und den Phantasiemenschen zumal ist es von größtem Nutzen, daß sie ihre Aufmerksamkeit auf praktische Dinge fixiren lernen. Charaktere dieser Art werden zwar nie in geschickter Handarbeit sich auszeichnen, aber man gebe ihnen immerhin den Hobel oder Spaten in die Hand und lasse sie auch in der nicht zusagenden Richtung ihre Kräfte versuchen.

Jede vorhandene Kraft drängt nach Uebung und Bethätigung; Arbeiten, in welchen der Mensch seine Kraft zeigen und entfalten kann, werden auch gern gethan und Abneigung pflegt sich nur da einzustellen, wo das Gefühl der in Anspruch zu nehmenden Kraft nicht ermuthigend ist. Wenn den Schülern Aufsätze zugemuthet werden, für welche ihnen die Gedanken fehlen und deren Thema ihr Interesse kalt läßt, so werden sie mit Widerwillen an die Arbeit gehen. Oder wenn in der „Erklärung deutscher Classiker" über das, was keiner Erklärung bedarf und in seiner Wahrheit und Schönheit nur empfunden werden kann, ein erklärender Wortschwall ausgegossen wird, und durch grammatische, historische, culturhistorische und kritisch-ästhetische Notizen der Totaleindruck so abgeschwächt und alterirt wird, daß der Schüler nicht mehr weiß, ob er das alte, wohlbekannte Gedicht vor sich hat und ob der also tractirte Classiker wirklich noch ein Deutscher sei: dann darf der Lehrer sich nicht wundern, wenn seine

Schüler die entschiedenste Abneigung vor dieser „Erklärung deutscher Classiker" offenbaren. Es ist nicht selten, daß sogar vor dem Religionsunterricht diese Abneigung eintritt, wenn z. B. der Lehrer statt überwiegend objectiv die Heilslehre aus der Heilsgeschichte zu entwickeln und dem Verstande mit der Einbildungskraft zu Hülfe zu kommen, sich in breite, dogmatische Erörterungen verliert, oder subjectiv seine Gefühlswelt in überschwenglicher Weise darlegt und Folgerungen zieht, für welche die Schüler keine Prämissen haben. Würden die Lehrer die Mienen ihrer Schüler schärfer beobachten, könnten sie daran ein vortreffliches Barometer und Thermometer der Ab- und Zuneigung haben.

In der Regel zeigen die Kinder Lust zum Beruf ihrer Eltern, da sie im elterlichen Hause die beste Gelegenheit haben, sich theoretisch und praktisch die Berufsthätigkeit des Vaters nahe zu bringen. Die Eindrücke, weil sie in continuirlicher Reihe erfolgen, verbinden sich zu wohlgefügten Ganzen und aus den Anlagen werden Kräfte, die in bestimmter Richtung hervortreten. Es kommt aber auch vor, daß eine ganz andere Berufsart im Stillen die Zuneigung des Kindes gewonnen hat, so daß gegen die mit Vorliebe gehegte und gepflegte Vorstellung die Eindrücke im elterlichen Hause schwach bleiben, und, wo man Neigung vermuthete, plötzlich Abneigung hervortritt. In solchen Fällen ist zunächst zu prüfen, ob nicht etwa eine zufällige Laune, bloßer Ehrgeiz oder eine Unklarheit in der Vorstellung des gewählten Berufes obwaltet; zeigt sich aber die Abneigung in der Gemüthsverfassung, in den Anlagen und Kräften des jungen Menschen wohlbegründet, dann respectire man sie auch und wolle sie nicht mit Gewalt in die entgegengesetzte Neigung verwandeln. Die Individualität soll dem Erzieher heilig sein, wird aber leider aus Bequemlichkeit oder Egoismus desselben oft übersehen, aus Ehrgeiz oder falsch angebrachter Strenge oft in unnatürliche Bahn gelenkt, wo die ursprüngliche Kraft verkümmern muß.

Ist es schon in Bezug auf diese Abneigungen vor gewissen Arbeiten und Berufsarten von großer Wichtigkeit, daß Lehrer und Erzieher ihre Zöglinge scharf beobachten, so mögen sie noch mehr auf ihrer Hut sein, daß keine Abneigung wider ihre Person sich bilde. Dieß geschieht, wenn sie aus übertriebenem Eifer, ihre Auctorität geltend zu machen, den Zögling bei jeder Gelegenheit ihr Uebergewicht fühlen lassen, stets herrisch und barsch gebieten und verbieten, bei dem kleinsten Versehen in Zorn gerathen und immer besorgt sind, zu viel nachzugeben. Gerade darum, weil sie Herrschaft üben wollen, gelingt es ihnen nicht, denn die Achtung und Zuneigung des Zöglings ist eine freiwillige Huldigung, die unfehlbar eintritt, wo sittliche Kraft und Würdigkeit ihm gegenübersteht, aber auch unfehlbar schwindet, wenn die Würde eine künstlich gemachte ist. Das Herz verschließt sich vor solchen Auctoritätsmännern, und entschiedene Abneigung Seitens ihrer Zöglinge ist ihr Lohn. Das Kind hat ein Bedürfniß — man möchte es ein religiöses nennen — zu achten und zu lieben, in seinen Lehrern und Erziehern die sichtbaren Träger der unendlichen Weisheit, Güte und Liebe zu verehren; es fühlt aber auch instinctartig, wenn die Gottheit, die es anbeten soll, keine Liebe hat und nur das Ihre sucht oder es an der Grundbedingung sittlicher Güte, der Gerechtigkeit, fehlen läßt. Sobald die Eltern anfangen, ein Kind vor den andern Geschwistern zu bevorzugen, oder die Lehrer einem Schüler bei Dingen durch die Finger zu sehen, die sie bei dem andern auf das Strengste ahnden: werden Grundsteine zur Abneigung gelegt, auf denen sich nicht selten der Haß ein festes Gebäude errichtet. Ist der Zögling vollends dahinter gekommen, daß der Erzieher anders handelt als er spricht, daß er vom Affect sich leiten läßt und heute kalt ist, wo er gestern warm war, daß er zeitliche Rücksichten höher achtet als das Heil der unsterblichen Seele: dann erscheint ihm Ermahnung und Unterricht wie eine große Lüge und er kann den Erzieher „nicht mehr leiden."

Die Abneigung ist wie die Neigung ruhig; sie kann mit ihrem Objecte lange verkehren, ohne sich äußerlich bemerkbar zu machen; tritt sie lebhaft in's Gefühl, so daß sie eine Gemüthsbewegung hervorruft, nennen wir sie Antipathie, die als

Gegensatz des Begehrens sich zum Abscheu steigert. Weil bei den Kindern der Glaube an die sittliche Persönlichkeit noch so rein und innig ist, tritt auch ihre Abneigung und sittlicher Abscheu um so energischer hervor, als sie noch nicht gleich den Erwachsenen gelernt haben, ihre Abneigungen unter dem weiten Mantel des conventionellen Anstandes zu verbergen. Wir berühren hier einen der schwierigsten Punkte der Erziehung: der junge Mensch soll die Pietät gegen seine Erzieher nicht verletzen, soll sich nicht zum Censor der Erwachsenen aufwerfen, in geselligen Verhältnissen bewahrt bleiben vor dem pharisäischen Hochmuth, der da spricht: „Ich danke Dir, Gott 2c." — soll aber auch in seinen Sympathieen und Antipathieen, insofern sie auf gutem sittlichen Grunde ruhen, nicht geschwächt werden. Denn so sehr auch Liebe und Duldung im Geist des Christenthums liegt und in der evangelischen Pädagogik keine Leidenschaft gepflegt werden darf: so ist doch hinwiederum die kräftige Liebe des Guten nicht ohne energischen Haß alles Unlauteren und Bösen, wie Christus unser Herr und Meister in seinem Verkehr mit den Pharisäern uns selber das Beispiel gegeben hat. In dem Maße, als das Gute begehrt wird, muß auch das Böse verabscheut werden und muß auch die entschiedenste Abneigung sich offenbaren wider die, welche uns von der Bahn des Guten ablenken oder mit ihrer Heuchelei uns täuschen wollen. Es kann da, wo das sittliche Gefühl sich gleichsam in einem Brennpunkte sammelt und der Affect der Ausdruck des reinsten Selbstbewußtseins ist, eigentlich gar nicht von Affect und Leidenschaft im gewöhnlichen Sinne die Rede sein. Der sittliche Abscheu ist nur die andere Seite der sittlichen Begeisterung für das Gute, Wahre, Edle, und als solcher vollkommen berechtigt. Tritt er energisch bei gewissen Gelegenheiten im Zögling hervor, so wird sich der tactvolle Erzieher dessen freuen, er wird diese heilige Gluth lebendig erhalten, aber auch dem Zögling zum Bewußtsein bringen, daß Niemand den Nächsten richten dürfe, am allerwenigsten die Jugend, die noch so wenig geprüft und versucht worden ist. In dieser Hinsicht haben oft Eltern gegen die Lehrer, Lehrer gegen die Eltern die Grenzen der Pietät zu schützen, im geselligen Verkehr ein bescheidenes Schweigen zu gebieten, ohne die Schärfe des sittlichen Urtheils abzustumpfen und ohne dem sittlichen Freimuth Abbruch zu thun, der die conventionelle Form nicht über die Wahrheit erheben mag. Leider wird in unserem abgeschliffenen Culturleben der sittliche Instinct, die Unmittelbarkeit des Gefühls nicht minder frühzeitig geschwächt wie die auf sittlichem Bewußtsein und klarster Erkenntniß ruhende Abneigung, und es geschieht „der Höflichkeit willen" nicht selten, daß der junge Mensch seinen Widerwillen gegen eine moralisch schlechte Persönlichkeit nur zu bald überwinden und in jene moralische Indifferenz überleiten lernt, die weder warm noch kalt ist. **A. W. Grube.**

Anm. d. Red. In Bezug auf eine andere Art von Abscheu begnügen wir uns, eine Stelle von Raumer (in abgekürzter Form) beizusetzen (Gesch. der Päd. III, b. S. 185): Die bei Mädchen so gewöhnliche Scheu vor Spinnen, Raupen, Mäusen und andern unschädlichen Thieren kann durch sorgsame, verständige Eltern schon sehr früh abgewöhnt werden, ohne daß man im geringsten der weiblichen Zartheit zu nahe träte. Diese Scheu vor jedem den Sinnen widerwärtigen Anblick hängt mit etwas viel Wichtigerem genau zusammen. Die nämlichen Mädchen, welche erklären, sie können keine Spinne berühren, keine Maus sehen, ohne zu erschrecken, pflegen auch zu sagen, sie können keine offene Wunde sehen, keinem Aderlaß anwohnen, überhaupt „kein Blut sehen." Und doch ist es jeder wahren Hausmutter Pflicht, im Hause und in der Nachbarschaft alle Dienste einer barmherzigen Schwester zu verrichten, wenn es Noth thut, und unerschrocken, besonnen und geschickt hilfreiche Liebe zu üben.

Abrichten, Dressiren ist ein Beibringen bloß äußerlicher Fertigkeiten, wobei man von der Basis innerlicher Entwicklung völlig absieht und blos zufällige Zwecke, sei es das eigene Vergnügen oder der eigene materielle Vortheil, im Auge hat. Der abzurichtende Gegenstand wird also als ein Wesen ohne persönlichen Werth, als ein Wesen, das kein Recht auf innerliche Ausbildung hat, folgerichtig dann auch als bloße Sache, als bloßes Mittel, nicht als Selbstzweck behandelt. Hieraus ergibt sich, daß der Mensch nie und unter keinen Umständen zum Gegenstand der Abrichtung ge-

macht werden darf. Sofern aber zur Aneignung von Fertigkeiten immerhin noch das Vermögen seelischer Willkür nöthig ist, so können seelenlose Geschöpfe, z. B. Pflanzen, Steine, nicht zur Abrichtung verwendet werden. Es bleibt also als eigentliches Gebiet, in welchem die Abrichtung berechtigt und möglich ist, nur die Thierwelt übrig. Der Mensch darf, die Pflanze u. s. w. kann nicht abgerichtet werden. Pferde, Hunde, Falken u. s. w. werden abgerichtet, indem man ihre thierischen Fähigkeiten und Triebe benützt, um ihnen gewisse Fertigkeiten beizubringen, die man zum eigenen Vergnügen oder Nutzen auszubeuten beabsichtigt. Aber auch hier schon empört sich unser sittliches Gefühl und brandmarkt es als eine Mißhandlung des Thiers, wenn die Dressur die in der Natur, in den Anlagen und Bedürfnissen des Thiers gegebenen Schranken nicht achtet. Ein an der Menschenwürde begangener Frevel aber ist es, wenn menschliche Personen zur Abrichtung mißbraucht werden. Sie ist jedoch nur bei noch unerzogenen, aber erziehungsfähigen Personen möglich. Man rechnet sie gewöhnlich zu den einseitigen Erziehungsweisen und das ist sie allerdings in so eminentem Sinn, daß man sie eigentlich nicht mehr Erziehung nennen kann. Die wahre Erziehung hat immer die Totalität des Wesens ihres Zöglings im Auge, sie sucht nicht die äußere Seite des Menschen auf Kosten der innern zu cultiviren; sie sucht den ganzen Menschen zu dem heranzubilden, was er seinen Anlagen und seiner Bestimmung gemäß werden kann und soll, und schließt sich bei ihrem Geschäft stets an die innere Entwicklungsstufe ihres Zöglings an. Die Abrichtung verläugnet das Gesetz harmonischer und allseitiger Bildung, sie reißt das nach außen gerichtete Seelenleben von der Wurzel des inneren Geisteslebens los und arbeitet blos daran, die äußeren Seelen- oder gar nur Körperthätigkeiten zu glänzender Virtuosität zu bringen, ohne für den geistigen Unter- und Hintergrund zu sorgen. Sie tritt auf dem Gebiet der menschlichen Erziehung in dreifacher Richtung auf. Man kann unterscheiden zwischen gewerblich-künstlerischer, sittlicher und intellectueller Abrichtung. 1. Die gewerblich-künstlerische Abrichtung kommt z. B. vor, wenn Kinder von frühester Jugend an zu Seiltänzerkünsten, zu theatralischer Production (man erinnere sich an das herumziehende Kinderballet der Madame Weiß), zum musikalischen Virtuosenthum u. s. w. dressirt, oder, wie es bei Fabrikkindern häufig der Fall ist, zu mechanischer Handarbeit verwendet werden, ohne daß weder für ihre allseitige innere Ausbildung gesorgt *), (es geschieht dieß höchstens auf einseitige Weise, so weit es der Zweck der Dressur erfordert) noch der freien Selbstbestimmung in Absicht auf die Wahl ihres Lebensberufs Rechnung getragen wird. Häufig streift die Erziehung zur Arbeit in unsern niederen Ständen überhaupt an Dressur, überall nämlich, wo es an einem edleren sittlichen Familiengeist fehlt und die Kinder blos als Maschinen zum Broterwerb angesehen und behandelt werden. 2. Die zweite Art der Abrichtung, die sittliche, sollte freilich eigentlich unsittlich heißen, denn sie ist nicht nur an sich selbst, wie jede Abrichtung eines Menschen, eine Unsittlichkeit, sondern auch eine Abrichtung nicht zur Sittlichkeit, sondern zur Unsittlichkeit. Sie begegnet uns am häufigsten in den Extremen der Gesellschaft, in den höchsten und in den niedersten Ständen. Findet sich doch bei letzteren nicht selten eine förmliche Dressur der Kinder zum Stehlen, Betteln, Lügen u. dgl., die zu einer Art von Kunst ausgebildet ist, indem dabei nicht blos der durch das Beispiel der Eltern angeregte Nachahmungstrieb in Anspruch genommen wird, sondern wie bei Thieren künstliche Abrichtungsmittel, die auf die sinnlichen Triebe des Begehrens und Verabscheuens berechnet sind, angewendet werden, z. B. Leckerbissen und andere sinnliche Reizmittel, oder Hunger und Schläge. In den höheren Ständen wird das Kind zuweilen z. B. in die conventionellen Formen des Anstands und der Höflichkeit so einexercirt, daß es sich wie eine Drahtpuppe in der Gesellschaft bewegen lernt, dabei aber die Pflan-

*) Daß es lobenswerthe Ausnahmen gibt, sieht man aus V. A. Hubers Englischen Reisebriefen S. 68. 80 ff., wo sehr Ansprechendes aus England berichtet wird. Mit obigem soll daher nicht die Verwendung der Kinder zur Fabrikarbeit absolut verworfen werden.

zung der Menschenachtung und Menschenliebe, von welcher jene Formen die äußeren Zeichen sein sollten, völlig außer Acht gelassen. Nebenbei wird die hierin liegende Einseitigkeit noch dadurch verstärkt, daß dem Kinde diese Tugenden fast als die einzigen, jedenfalls als die höchsten dargestellt werden. 3. Die intellectuelle Abrichtung ist in unserer Zeit, obwohl sie die Schlagwörter „Naturgemäßheit," „allseitige Entwicklung," „harmonische Bildung" so gern im Munde führt, verbreiteter, als man glaubt. Unsere Zeit huldigt auf dem Gebiet des Unterrichts theils einem einseitigen Formalismus, theils einem einseitigen Materialismus. In formaler Beziehung legt sie ein übermäßiges Gewicht auf die Ausbildung des Verstandes, so daß diese vielfach sich bis zum Extrem einer Verstandesdressur verirrt hat, die es blos auf geläufigen Vollzug logischer Functionen ohne alles sachliche Verständniß abgesehen hat. Man denke z. B. daran, wie mancher Lehrer seine Schüler zu katechetischer Virtuosität in der Entwicklung religiöser Begriffe zustutzt, während es bei ihnen an aller inneren, geistigen und gemüthlichen Erfassung und Erfahrung des Objects fehlt, an die sogenannten Denk- und Sprachübungen, die in papagayartiges Maulbrauchen ausarten, an den formalen Sprachunterricht, der alle grammatikalischen Terminologieen bis zu bewundernswürdiger Geläufigkeit einübt, ohne daß dadurch wirkliche Aneignung der Sprache erzielt würde, sodann an so manche in Schulen betriebene Kunststücke, z. B. Rechen-, Gesang-, Declamirkunststücke, bei denen es an allem geistigen Hintergrund fehlt. Diese Verstandesdressur verläßt den naturgemäßen Weg harmonischer Bildung, bei welcher alle Seelenkräfte in steter Wechselbeziehung und Wechselwirkung gehalten werden und legt den Grund zur Verkümmerung und Verkrümmung der Persönlichkeit; denn sie macht, so viel an ihr ist, ihren Zögling zu einem oberflächlichen, für alles tiefere Denken unfähigen, den Gebieten des höheren Geisteslebens entfremdeten, also höchst bornirten, dabei aber doch über alles, was seinen Horizont übersteigt, anmaßend absprechenden, gemüthlosen Verstandesmenschen. In materialer Hinsicht verlangt unsere Zeit, daß der Unterricht dem Kinde möglichst viele und vielerlei „nützliche" Kenntnisse in möglichst kurzer Zeit beibringe. Der Unterricht soll „praktisch" sein; was man nicht „brauchen" kann, hat keinen Werth; das „non scholae sed vitae" wird in craß utilitarischem Sinn ausgedeutet. Deßwegen Kenntnisse und zwar nützliche; denn Kenntnisse sind Geld, sagt der Deutsche, wie der Engländer: time is money. Folgt die Schule diesem Impuls des Zeitgeistes, so muß sie nothwendig zur Dressiranstalt herabsinken, die nur noch Zeit für die multa, keine mehr für das multum hat, die nur auf das Anlernen, nicht mehr auf das Erlernen, nur auf glänzende Resultate hinarbeitet, ohne sich eines der geistigen Entwicklungsstufe des Schülers angemessenen Unterrichtsganges zu befleißen. Der ehrgeizige Lehrer, dem das Lob der Menschen und nicht das wahre Wohl seiner Schüler die Hauptsache ist, geräth unvermeidlich auf diesen Abweg; denn die blinde Menge, die nur aufs Aeußere sieht, staunt die Ergebnisse der mechanischen Dressur bewundernd an. Es ist aber unter der Würde der Schule, sich dazu herzugeben; denn sie ist keine Fabrik für Modeartikel, die sich nach dem Geschmack ihrer Kunden richten muß, und wenn auch die Welt betrogen sein will, so folgt daraus noch nicht, daß es erlaubt ist, sie zu betrügen. Richtig sagt daher L. Kellner (Pädagogik der Volksschule in Aphorismen 79.): „Je mehr eine Schulanstalt in ehrlicher und gediegener Weise ihre wahren Zwecke mit ernstem Eifer erstrebt, je mehr sie den inwendigen Menschen erfaßt und auferbaut, desto weniger fallen die Leistungen prunkend und prahlerisch ins Auge, desto einfacher und natürlicher geht alles zu." Zerrenner (Grundsätze der Schulerziehung u. s. w. Magdeburg 1827 S. 11.) sagt: „Wie eine Erziehung ohne Unterricht nie ihre Zwecke erreichen würde, so ist auch jeder Unterricht, der nicht erziehend ist, der nicht bei dem Mittheilen von Kenntnissen und Geschicklichkeiten stets auf die gesammte Bildung hinzuwirken sucht, ein bloßes Abrichten und bewirkt ein bloßes Anlernen; er ist ein schlechter Unterricht, weil er nicht so ist, wie er sein soll und nicht leistet, was er leisten soll. Wie alle Erziehung Unterricht fordert, so muß aller Unterricht erziehend sein." Uebrigens hat jedes elemen-

tarische Erziehen und Unterrichten nothwendig etwas Mechanisches an sich, sofern es sich dabei darum handelt, dem Kinde gewisse Gewöhnungen, z. B. an Arbeit, Reinlichkeit, Gehorsam, gewisse Fertigkeiten, z. B. im Lesen, Schreiben, Rechnen, so wie eine gewisse Menge positiver Kenntnisse beizubringen. Darum darf man aber keineswegs jede elementarische Erziehung und Unterweisung ein Abrichten nennen, sobald nur jene Gewöhnungen, Fertigkeiten und Kenntnisse nicht als höchster und einziger, von den höheren Erziehungs- und Unterrichtszwecken isolirter Zweck, sondern bloß als organische Grundlage für eine harmonische persönliche Ausbildung behandelt werden. So ist z. B. die Pflege des Memorirens kein Abrichten, wenn — in materialer Hinsicht — für einen Stoff gesorgt wird, der nach den Gesetzen einer gesunden Pädagogik der Entwicklungsstufe und den Bedürfnissen des Kindes entspricht, und wenn — in formaler Hinsicht — das Gedächtniß nicht auf Kosten der übrigen Geisteskräfte cultivirt und für innere Aneignung des Memorirten auf angemessene Weise Sorge getragen wird.

Aus dem bisherigen ergibt sich auch das Verhältniß der Abrichtung zur Gewöhnung. Beide sind mit einander verwandt, sofern es sich bei beiden darum handelt, durch öftere Wiederholung gewisse Fertigkeiten anzubilden; sie sind aber von einander verschieden wie Mechanisches und Sittliches. Bei der Abrichtung wird der Mensch als Maschine behandelt, von der man eben nur die prompte Verrichtung gewisser Functionen verlangt, bei der Gewöhnung wird der freie Wille zur Hervorbringung der Fertigkeiten in Anspruch genommen. Die Abrichtung ist an sich und unter allen Umständen etwas der Menschenwürde und dem Humanitätszweck Widerstreitendes, die Gewöhnung ist dieß nicht nothwendig, sie kann sogar bei einer der Bestimmung des Menschen angemessenen Erziehung gar nicht entbehrt werden. Der Verwahrlosung dagegen steht die Abrichtung sehr nahe. Auf den ersten Blick allerdings scheinen sie wenig mit einander gemein zu haben; denn während bei der Verwahrlosung die Personen, welche Erzieher sein sollten, um das Kind sich gar nichts bekümmern und es ihnen gleichgiltig ist, ob etwas aus ihm wird oder nicht, ist es der Abrichtung sehr daran gelegen, es zu Resultaten und zwar zu sehr augenfälligen zu bringen; aber diese Resultate kommen, wenn man sie nach ihrem wahren Werth anschlägt, mit dem Resultat der Verwahrlosung auf eins hinaus, auf Verkümmerung, Verrenkung und Verderbniß der menschlichen Persönlichkeit; beide vorenthalten dem Kind sein Recht auf Erziehung. Ebenso stammen beide aus einer und derselben Quelle, dem Egoismus: die Verwahrlosung gibt sich mit dem Kind gar nicht ab aus Bequemlichkeit und Trägheit, die Abrichtung gibt sich mit ihm ab, aber nur, um es als Mittel zur Befriedigung des Ehrgeizes, des eigenen Vergnügens, des Eigennutzes zu gebrauchen; überdieß liegt auch bei ihr das Motiv der Bequemlichkeit zu Grund, denn sie sucht ihren Zweck mit möglichst geringen persönlichen Opfern zu erreichen, sie will möglichst hohe Zinsen aus einem möglichst geringen Capital, das sie einsetzt, ziehen. Jede Erziehung, die bei der Wahl der Mittel das Moment der Leichtigkeit und Schnelligkeit zum Princip erhebt, muß mehr oder weniger Abrichtung werden. **L. Völter.**

Abschen s. Abneigung.

Abschreiben, d. h. das Nachbilden von Wörterbildern, die das Auge unmittelbar vorher anschaute, ist 1. ein Mittel, welches beim Unterricht in der Orthographie angewendet wird, und zwar bildet es die erste Stufe des orthographischen Unterrichts, welche der Stufe des Dictirtschreibens vorausgehen muß. Das Dictirtschreiben nämlich, d. h. die Uebung im unmittelbaren schriftlichen Darstellen von Wortbildern, die vorgesprochen werden und also nur mit dem Gehör sich auffassen lassen, kann erst dann Platz greifen, wenn die Kinder die Fertigkeit besitzen, mittelst des Gehörs und der Einbildungskraft aufgefaßte Wortbilder unmittelbar und leicht in die Schrift zu übertragen, wenn sie also schon einen ziemlichen Vorrath von Wortbildern in sich aufgenommen haben und darin geübt sind, nicht nur, sie schnell und sicher zu reproduciren, sondern auch ohne Schwierigkeit schriftlich darzustellen. Dieß setzt zweierlei Uebungen als Vor-

stufen für das Dictirtschreiben voraus: a. die Kinder müssen geübt werden, Wortbilder, die ihrem Gesichtssinn vorgeführt werden, also geschriebene oder gedruckte, schriftlich nachzubilden, fremde Schrift in eigene Schrift umzusetzen, also richtig abzuschreiben, b. sie müssen geübt werden, das, was sie mittelst der Druckschrift in sich aufgenommen und durch öftere Wiederholung sich angeeignet haben, schriftlich wiederzugeben, ohne daß sie es schriftlich oder gedruckt vor sich haben, d. h. sie müssen geübt werden, das Memorirte richtig aus dem Gedächtniß abzuschreiben. Letzteres kann in weiterem Sinn auch ein Abschreiben genannt werden, insofern dabei auch ein Anschauen der Wortbilder, nur nicht unmittelbar, vorausgeht. Gewöhnlich wird jedoch nur die unter a. beschriebene Uebung Abschreiben genannt. Die Uebungen bestehen anfangs im Abschreiben von Wörtern, Sätzen u. s. w., die in Currentschrift entweder an die Wandtafel geschrieben sind oder in der Fibel stehen, dann folgt das Abschreiben bestimmter, in den Lehrgang passender gedruckter Pensen, z. B. von Sprüchen und Liederversen, die die Kinder auswendig zu lernen haben, also die Verwandlung der Druckschrift in Schreibschrift. Manche Methodiker, z. B. F. Otto, verwerfen die Abschreibübungen als Mechanismus; sicher aber haben wir sie als ein treffliches Förderungsmittel der Rechtschreibung zu betrachten, wenn sie gut geleitet sind und Gedankenlosigkeit dabei möglichst verhütet wird. Die deutsche Rechtschreibung läßt sich nun einmal weder durch's Gehör, noch nach Regeln allein lernen; in unzähligen Fällen entscheidet eben der Schreibgebrauch; dieser aber läßt sich am besten durchs Anschauen lernen und zum sorgfältigen Anschauen sind die Kinder genöthigt, wenn sie abschreiben müssen. Taubstumme lernen das Rechtschreiben bloß durchs Auge, durchs Abschreiben, und bekanntlich lernen sie das Rechtschreiben viel besser, als hörende Kinder. „Einmal geschrieben ist zehnmal gelesen." („Will man mit Plutarch das Lesen mit der passiven Bewegung des Fahrens vergleichen, so entspricht das Schreiben der activen Bewegung des Gehens," sagt Wurm „Die deutsche Sprache.") Der Gedankenlosigkeit aber wird entgegengearbeitet, wenn man dafür sorgt, daß die Schüler eine Anschauung und ein Verständniß von dem haben, was sie abschreiben, wenn die Uebungen in stufenmäßigem Fortschritt vom Leichtern zum Schwereren sich bewegen und also immer neue Schwierigkeiten hinzutreten, und wenn endlich der Lehrer das Abgeschriebene genau controlirt und jeden Fehler rügt.
2. Das Abschreiben ist eine in den Schulen häufig vorkommende Unart, die darin besteht, daß der Schüler die anzufertigende schriftliche Arbeit von seinem Nebensitzer, oder, wenn es eine Hausaufgabe ist, von irgend einem seiner Kameraden absieht und sie für eine selbständige Arbeit ausgibt. Es ist also immer ein Betrug dabei beabsichtigt und widerstreitet der Pflicht der Wahrhaftigkeit und Gewissenhaftigkeit. Diese Unart kommt sowohl bei fähigen als bei schwachbegabten Kindern vor. Bei jenen hat sie ihren Grund entweder im Mangel an Aufmerksamkeit beim Unterricht, der es ihnen unmöglich macht, die Aufgabe nach Vorschrift zu liefern, und sie nöthigt, zu diesem unsittlichen Mittel ihre Zuflucht zu nehmen, um der Strafe zu entgehen, oder in Bequemlichkeit und Trägheit, welche des Selbstdenkens überhoben sein und die Arbeit überhaupt so schnell als möglich abmachen will. Bei diesen können die ebengenannten Ursachen auch vorhanden sein; am häufigsten liegt aber bei ihnen die Schuld in ihrer Unfähigkeit, die geforderte Aufgabe zu bemeistern. Diese übersteigt wirklich ihre Kräfte, das Ehrgefühl aber oder die Furcht hindert sie, ihre Unfähigkeit zu bekennen. Mangel an individueller Aufsicht und Lehrart, besonders an Rücksicht auf die Schwachen, Mangel an methodischem Stufengang, fehlerhafte Classification, nachlässige Correctur der gelieferten Arbeiten, Einschüchterung der Schüler durch unangemessene Strenge tragen zur Entstehung und Verbreitung des Uebels wesentlich bei. Dem Lehrer, der eine genaue individuelle Kenntniß seiner Schüler nach ihrer intellectuellen und sittlichen Beschaffenheit besitzt, und der gewohnt ist, ihre Arbeiten genau durchzusehen, wird es leicht sein, den Betrug zu entdecken; er wird aber auch durch Pflanzung von Gewissenhaftigkeit und Ehrenhaftigkeit, durch zweckmäßige, nicht zu schwere Aufgaben, durch das Abschnei-

den der Gelegenheit zu verhüten wissen, daß dieses die Charakterbildung wie den scientifischen Fortschritt der Schüler gleichmäßig bedrohende Uebel nicht einreiße und wo es eingerissen ist, es zu heilen verstehen. Ohne Ahndung darf er den Betrug keinesfalls hingehen lassen. Hat derselbe in Unfleiß und Bequemlichkeit seinen Grund, so wird selbständige Ausarbeitung der Aufgabe in der Freizeit gefordert werden müssen, in Wiederholungsfällen wird man bei jüngeren Schülern zu körperlicher Züchtigung zu greifen haben. Ist dagegen der Fehler durch wirkliche Unfähigkeit veranlaßt, so wird ein Verweis am Platz sein, aber der Lehrer wird sich fragen müssen, ob er nicht seinerseits einen der oben bezeichneten Fehler gemacht und somit selbst einen Verweis verdient habe. Zum mindesten die gleiche Strafe wird den treffen müssen, der mit Wissen und Willen seine Arbeit einem andern Schüler zum Abschreiben geliehen hat. (S. auch den Art. Hintergehung.) **L. Völter.**

Absentenliste s. Versäumnißtabelle.

Absolutorium s. Zeugniß.

Absonderung s. Strafen.

Abspannung. Der Physiolog Burdach unterscheidet (siehe Ersch und Gruber Encyklopädie) eine doppelte Art der Abspannung, eine im Kreislauf des Lebens selbst begründete und eine andere, die durch besondere Anstrengung herbeigeführt ist. Die erstere gleiche der Ebbe und Fluth, dem Winter und Sommer in der Natur. Sie trete periodisch ein ohne besondere Veranlassung. Symptome derselben seien: Langsames, mühsames Arbeiten, geringe Freude, Reizbarkeit, trägere Verdauung, geringere Haut- und Lungenausdünstung, trockene Haut, Blutarmuth, schlaffes Muskelgewebe, mattes Auge, starres Haar, verminderte Spannung der Körperhaltung. Nach der Krisis folge ein neuer Impuls aus des Lebens eigener Kraft. Man soll sich während dieser Abspannung in den Grenzen mäßiger Anstrengung erhalten. Daß dieselbe monatlich stattfände, ist sicherlich nicht allgemeines Gesetz, am wenigsten im Kindesalter. Dagegen ist es unleugbar, daß diese Art der Abspannung je zuweilen eintritt, auch bei Kindern, namentlich in den Entwickelungsstadien. Sie hat körperliche Ursachen, welche aber bei der Einheit unseres Wesens nach Geist und Leib auch den Geist in Mitleidenheit ziehen. Rein körperliche und rein geistige Abspannung findet überhaupt nicht statt. Lehrer und Erzieher thun Unrecht, wenn sie ihre Anforderungen solchen Zuständen ihrer Zöglinge nicht anpassen, doch soll man sich dadurch nicht zu übertriebener Rücksichtnahme verleiten lassen; der Mensch muß auch lernen, durch körperliche Schwachheit die Kraft des Geistes nicht unterjochen zu lassen.

Außer der im natürlichen Verlauf des physischen Lebens begründeten giebt es noch andere Ursachen der Abspannung. Eine furchtbare, leider grassirende ist die Onanie. Andauernde Abspannung des Zöglings mache den Erzieher in dieser Hinsicht immer bedenklich und fordere ihn zur gewissenhaftesten Wachsamkeit auf (s. Geschlechtliche Verirrungen). Oft tritt eine zeitweilige Abspannung in Folge von großer geistiger und körperlicher Anstrengung, auch heftiger Bewegung des Gemüths ein. Als Mittel dagegen empfiehlt Burdach: Die besonders angestrengten Kräfte müssen ruhen, die den Gegensatz bildenden in regere Thätigkeit versetzt werden. Im seltensten Falle hilft träge Ruhe. Verhütet wird solche Abspannung am sichersten durch naturgemäßen Gebrauch der Lebenskraft; in diesem Sinne nennt Ideler „die Anstrengung das praktische Princip der Diätetik.“ Aeußere Unterstützung durch Bäder, gymnastische Uebungen &c. muß psychischen Stärkungsmitteln ihre Wirkung erleichtern. Für die Schulthätigkeit insbesondere gehören hierher noch folgende Bemerkungen: Oft bewirken vorübergehende äußere Ursachen in der Schule Abspannung. Schwüle Witterung, bei welcher die erforderliche Lebensluft in der Schulstube nicht hinlänglich vorhanden ist, bringt eine allgemeine Abspannung in der Classe hervor, der sich der Lehrer beim besten Willen zuweilen selber nicht entziehen kann. In diesem Falle hat er große Nachsicht zu üben und sich vor den verdrießlichen Ausbrüchen einer mißmuthigen Passivität zu hüten.

Der Unterricht wirkt abspannend, nicht wenn er die Kraft des Schülers in Anspruch nimmt, sondern nur, „wenn er eine zu lange Zeit dauert, nur unfruchtbare Seiten von dem Gegenstande darlegt, verwirrt ist und in leeren Wiederholungen sich ergeht" (Harnisch); auch wenn er à la Ratich die Schüler nur zum Aufnehmen verurtheilt. Uebermäßig lange Anspannung wird wohl nicht in der Volksschule, eher hie und da in höheren Schulen Ursache der Abspannung sein; Abstumpfung des Interesses für die Gegenstände des Unterrichts, im weitern Verlauf Abnahme der geistigen Lebendigkeit und Regsamkeit überhaupt, ja Schwächung der geistigen Kraft sind die natürlichen Folgen. Die weitere Ausführung der pädagogischen Maßregeln, durch welche der Abspannung begegnet wird, siehe in den Artikeln vom Spielen, von der Abwechslung, sowie von der Aufmerksamkeit. **Schurig.**

Abtheilungen s. Classentheilung.

Abtheilungsunterricht s. Classenschule.

Abwechslung. Die Frage, ob und wie weit Abwechslung in der Schule noth thue, ist von größerer Tragweite, als es auf den ersten Blick scheinen möchte. Sie kommt auch nicht blos bei den Kindern der ersten Schuljahre, sondern für die ganze Schulzeit, also für das gesammte Schulleben in Betracht.

Die Forderung, daß den Schülern in ihrer Lern- und Schulthätigkeit Abwechslung geboten werden müsse, ist in ihrer Allgemeinheit sehr vieldeutig.

I. Es kommt daher vor Allem darauf an, sich des Zweckes, den man bei dieser Forderung im Auge hat, klar bewußt zu werden. Basedow hatte den Zweck, die Arbeit, Mühe und Anstrengung so weit als nur möglich zu beseitigen, um die Kenntnisse spielend beizubringen. Dabei wußte er den zum Umherschweifen ohnehin geneigten Gedanken der Kinder, um sie an den Unterricht zu fesseln, durch die bunteste Reihe und den mannigfachsten Wechsel der Gegenstände, über welche der spielende Unterricht leicht und anmuthig hinschweifte, immer neue Nahrung zu geben. In entschiedenen Gegensatz zu diesen Ansichten tritt der Ernst der evangelischen Erziehung. Sie erkennt es als eine ihrer vornehmsten Aufgaben, das Kind zur Arbeit, zu angestrengter Thätigkeit zu gewöhnen und sieht darin eine heilsame Frucht für das ganze Leben. Darum verwirft sie es als etwas Unsittliches, sich der Kindesnatur in dieser Art zu accommodiren und die Scheu vor Anstrengung zu unterstützen. Basedow kam es nicht auf eine heilsame Gewöhnung, auf eine Zucht des Geistes an. In seinem Erziehungsplane lag nur die Erzielung eines äußeren temporären Effectes; den Schaden, den er damit an den Kinderseelen anrichtete, bedachte er nicht. Er unterstützte die Flatterhaftigkeit und Unstetigkeit des Kindes durch seinen extravagirenden Unterricht; durch die geflissentliche Vorführung der verschiedenartigsten Gegenstände, Vorstellungen und Gedanken in rascher Aufeinanderfolge überreizte er die Kindesnatur, anstatt sie der Unstetigkeit zu entwöhnen. Eine solche forcirte Abwechslung erzeugt zuletzt ganz denselben Nachtheil wie geistloser Schlendrian und ermüdende Gleichförmigkeit, die sie zu vermeiden bemüht ist: nämlich auch Schlenderei, Losgebundenheit von festen Grundsätzen, richtiger Arbeit, strenger Mühe und Anstrengung. Eine so verwöhnte Natur gleicht dem Quecksilber, das kaum gesammelt auch schon wieder auseinander läuft.

Die stärkere und längere Spannung der Seelenkräfte macht tüchtige und nützliche Leute; daher kann die Abwechslung in der Schule nur den Zweck haben, neue Kraft und Frische zu erhöhten Anstrengungen zu geben, die Thatkraft zu stärken, Arbeitsscheu und Weichlichkeit überwinden zu helfen und an zunehmende Sammlung und Ausdauer zu gewöhnen.

II. Hieraus ergibt sich, wo und wie Abwechslung eintreten soll.

1. Abwechslung zwischen Arbeit und Spiel, zwischen geistiger und leiblicher Thätigkeit.

Ein solcher Wechsel ist in den Zwischenpausen oder freien Viertelstunden geboten. Sie sollen aber nicht blos zum Ausruhen, zum Frühstücken, zum Luftschöpfen und zur

Befriedigung natürlicher Bedürfnisse, sondern auch für den Zweck des Schullebens benützt werden. In ihnen hat das Spiel sein Recht; durch gymnastische Freiübungen (für Knaben auch durch Exerciren) und durch allerlei Spiele, welche die Kinder nicht zu sehr erhitzen und aufregen, soll ihnen eine körperliche Bewegung als Gegengewicht gegen die geistige Anstrengung und das Sitzen gewährt werden; daran haben sie auch Freude; sie gewinnen dadurch die Schule um so lieber, und neue geistige Belebung geht davon auf die nächste Unterrichtsstunde über.

2. Wechsel der Gegenstände.

Wenn die Kinder sich mit einem ganz gewöhnlichen Spielzeuge stundenlang beschäftigen, und es gern thun, warum sollte es ihnen nicht bei andern ernsteren Dingen ebenfalls möglich sein? Es ist dazu nur zweierlei nöthig, erstens, daß es der Lehrer verstehe, sich mit den Schülern in die Betrachtung eines Gegenstandes liebend und denkend und dadurch für sie anziehend zu vertiefen, so daß sie eben so wenig wie bei andern ihnen lieb gewordenen Beschäftigungen merken, wie lange sie dabei verweilen; zweitens daß wie das Kind bei demselben Spielzeuge die Art der Beschäftigung wechselt, so auch beim Unterrichte die verschiedenen Thätigkeitsweisen wechseln.

Ramsauer erzählt von Pestalozzi, daß er in seinem Eifer sich an keine Zeit gebunden und das, was er um 8 Uhr angefangen, gewöhnlich bis 11 Uhr getrieben habe, daß er überhaupt keinen Stundenplan gehabt und deshalb an keine bestimmten Stunden sich gebunden, daß sich auch aller Unterricht auf Zeichnen, Rechnen und Sprachübungen beschränkt habe, und weder gelesen noch geschrieben worden sei. Daß bei so langer Ausdehnung trotz aller innerer Anregung und vorhandenen Interesses Theilnahmlosigkeit, Widerwille und Ekel eintrat und die Buben von den ganzen vorgesprochenen Sätzen nichts als vom letzten Worte „en" mitsprachen, läßt sich freilich erklären, um so mehr, als die Thätigkeit vorwaltend dieselbe war: Hören und Sprechen. Das andere Extrem stellt sich noch vielfach da, wo die preußischen Regulative oder ähnliche Anordnungen nicht eine Vereinfachung herbeigeführt haben, in den Lectionsplänen mit der bunten Reihe der ohne Plan und Auswahl aufeinanderfolgenden Lectionen dar, zumal wenn, wie hie und da wohl auch noch geschieht, alle oder manche Disciplinen nach halben Stunden wechseln.

Die rechte Abwechslung besteht darin, daß man für den Unterricht gegenständliche Mittelpunkte, um die sich die gesammte Thätigkeit des innern Lebens gruppirt, gewinnt; ein solcher Unterricht ermüdet nicht, weil er eine Mannigfaltigkeit der Gegenstände darbietet; er zerstreut dagegen auch nicht, weil sie unter einander zusammenhängen, so daß die Thätigkeit darin gesammelt und zusammengefaßt bleibt, die verschiedenen Thätigkeitsformen aber: Denken, Sprechen, Schreiben, Lesen, Singen, Zeichnen bringen eine wohlthuende, erfrischende Abwechselung in die Stunden und dienen dazu, den Gegenstand nach verschiedenen Seiten hin zu üben und sich immer weiter anzueignen. Die genauere Nachweisung muß dem Artikel über Concentration überlassen bleiben. Es genüge hier noch anzuführen, daß die dem Inhalte nach verwandten Gegenstände nach einander zu legen sind, z. B. nach den Unterrichtsstunden in der Religion, Weltkunde u. s. w. folgen die Lese- und Aufschreibestunden für die betreffenden Gegenstände.

3. Wechsel der Thätigkeiten in den einzelnen Unterrichtsstunden.

Es hängt vom Gegenstande und von dem Alter der Schüler ab, ob man innerhalb einer Stunde einen wesentlichen Wechsel in ihrer Thätigkeit eintreten lassen soll oder nicht.

Es wäre ein schlimmes Zeichen für den Lehrer, wenn er nicht verstünde, eine ganze Stunde stete Sammlung und Empfänglichkeit seiner Schüler für eine biblische Geschichte, wahres Schweigen und Sabbathstille in den jungen Seelen, wie es Wackernagel treffend bezeichnet, zu erhalten. Uebrigens ergibt sich selbst da vielfache Abwechselung: Erzählen des Lehrers, fragendes Durchgehen der Geschichte, Beschauen des biblischen Bildes,

Nacherzählen und Einüben der Erzählung, Anwendung eines Spruches oder Liederverses auf die Geschichte, Einüben durch Nach- und Vorsprechen, hie und da auch Gesang eingelegter Liederverse. Ebenso ist es in dem sprachlichen Unterrichte. Im Rechnen wechselt mit dem Kopf- das Tafelrechnen.

Hiernach bedarf es selbst für die Unterclasse nur insofern noch einer weitern Abwechslung, als die mechanischen Thätigkeiten: Lesen und Schreiben innerhalb einer Stunde eben so mit einander wechseln als Sprech- und Memorir- und Anschauungsübungen.

4. Wechsel im Lehrtone und in der Lehrform. (S. d. Art. Aufmerksamkeit.)
5. Auch die äußere Regierung der Kinder und die Disciplin soll zur Abwechslung beitragen. (S. denselben Artikel.)

So entsteht Abwechslung zwischen Arbeiten und Spielen, geistiger und leiblicher Uebung, Stehen und Sitzen, Sehen und Hören, Sprechen und Schweigen, Lesen und Schreiben, Empfangen und Wiedergeben. **Bock.**

Anm. d. Red. Die Modificationen, welche bei Anwendung obiger Grundsätze auf höhere Schulen eintreten, ergeben sich theils von selbst, theils werden sie bei den Artikeln: Lectionsplan, Gymnasium, Realschule — zur Sprache kommen.

Accidenzien s. Besoldung.

Achtung, Ehrerbietung, Pietät, Frechheit. Unter Achtung (gegenüber von Menschen) verstehen wir das Gefühl von der Würde und den Vorzügen, welche Jemand als intellectuelle und sittliche Persönlichkeit besitzt. Dieselbe wird zur Hochachtung, wenn wir von diesem Gefühle in einem besonders hohen Grade durchdrungen sind. Legen wir durch unser äußeres Verhalten diese Anerkennung an den Tag, so beweisen wir Ehrerbietung. Bewahren wir gegen solche Personen, die einen wohlthätigen Einfluß auf unser Lebensschicksal und unsere Lebensentwicklung ausgeübt haben, ein ehrendes, liebevolles Andenken, suchen wir insbesondere Alles zu vermeiden, wodurch dieses Andenken verletzt werden könnte, so haben wir Pietät. Letztere bezieht sich ganz besonders auf abwesende und verstorbene Personen. Aus Pietät befolgt man testamentarische Bestimmungen oder sonstige Willenserklärungen, auch wenn keine juristische Verbindlichkeit dazu vorhanden ist. Aus Pietät bewahrt man die Lieblingsgegenstände eines Geschiedenen in möglichst unversehrtem und unverändertem Zustand; man scheut sich Etwas zu thun, wodurch derselbe, wenn er anwesend wäre, gekränkt oder betrübt werden könnte. Setzt man sich über das Alles hinaus, nimmt man bei seinen Reden und Handlungen nicht die schuldige Rücksicht auf Eltern, Lehrer oder sonstige Personen dieser Kategorie, so legt man Impietät an den Tag. Frechheit dagegen offenbaret man, wenn man mit kühner Stirne den höherstehenden Personen entgegentritt und dabei selbst die Schranken des Anstandes außer Acht läßt.

Die Grundlage der genannten Tugenden ist die Achtung; wo diese in rechter Weise vorhanden ist, folgen die andern von selbst und die gerügten Fehler werden vermieden. Achtung läßt sich nicht durch einen Befehl erzwingen und kann nur dadurch erzielt werden, daß man sich achtungswerth zeigt. Dagegen ist die Ehrerbietung gegen bejahrtere Personen und besonders gegen Eltern und Erzieher schon im grauen Alterthume durch Staatsgesetze als eine Pflicht der Jugend dargestellt worden. Bekannt ist es, daß in Sparta der Jüngere vor dem Aelteren weichen mußte und daß der Jugend Schweigen geboten war, wenn ein Mann oder Greis das Wort hatte. Valer. Maximus II. V. §. 9. Auch bei den Aegyptern finden wir ähnliche Verordnungen und ähnliche Sitten. Herod. Hist. II. 80. Man darf selbst die Behauptung aufstellen, daß diese Ehrerbietung gegen das Alter ein Grundzug der antiken Pädagogik gewesen sei. Cic. de senect. c. 18. Aul. Gell. Noct. Attic. II. 15. Ebenso wird in der Bibel mit besonderem Nachdruck geboten, das Alter zu ehren. Michaelis, Mos. Recht Th. II. §. 140. S. 454 ff. Moses nennt 5. B. 28, 50 dasjenige Volk, welches nicht die Person der Alten ansieht, ein freches Volk. Er gebietet, vor einem grauen Haupte auf-

zustehen, III. 19, 31. Man soll die Mutter nicht verachten, wenn sie alt wird. Spr. Sal. 23, 22. bes. 30, 17. Da die Knaben den alten Elisa verspotteten, wurden sie von Bären verschlungen. 2. Kön. 2, 23. 24. Ueberaus schön schildert Sirach das aus Achtung hervorgehende Verhalten der Kinder gegen ihre Eltern 3, 13—18. Namentlich ist zu beachten, daß das erste Gebot, welches die Verheißung hat, Vater und Mutter zu ehren gebietet. Eph. 6, 2. Nicht minder bezeichnend ist es für den Geist des Alterthums überhaupt und des römischen Volks insbesondere, daß die ehrfurchtsvolle Pflichterfüllung gegen die Götter und die gegen Wohlthäter, Eltern, Verwandte mit demselben Worte (pietas) bezeichnet wird. Cicero definirt die pietas in letzter Bedeutung als „voluntas grata in parentes“ Cic. Planc. 33. vrgl. de invent. II. 23. Die Pietas wurde in Rom als Göttin verehrt. Man erbaute derselben einen Tempel an der Stelle, wo eine Tochter ihren zum Hungertode verurtheilten Vater mit ihrer Milch ernährt hatte. Wie sich von selbst versteht, wurde durch das Christenthum in solchen Erziehungsmaximen nichts geändert. Auch im Mittelalter bis in das vorige Jahrhundert bildete dieses Dringen auf Ehrerbietung und Respect einen Grundzug in der öffentlichen und häuslichen Erziehung. Aus diesem Grunde durften die Kinder das vertraulichere „Du“ nicht gegen die Eltern gebrauchen. Ließ sich der Lehrer, besonders in Dörfern irgendwo sehen, so eilte die spielende Jugend weg, indem sie sich scheute, vor das Angesicht des gefürchteten Mannes zu treten. Leider war diese falsche Ehrerbietung mehr das Erzeugniß sclavischer Furcht als kindlicher Ehrfurcht.

Wie anders in der Gegenwart! Freche Rücksichtslosigkeit ist vielfach an die Stelle jener übertriebenen Scheu getreten. Mit welcher Impietät äußern sich oft die Schuljungen, besonders den sogenannten gebildeteren Ständen angehörige, über ihre Lehrer oder über ihre Eltern! Wenn die alten Heiden und selbst viele wilde Völker der Gegenwart diese traurigen Folgen einer verkehrten Bildung betrachteten, sie würden sich mit Widerwillen von uns wenden (Chalybäus Speculative Ethik. I. §. 18.). Es ist Zeit, wieder einzulenken auf die rechte Bahn.

Keine Erziehung kann gedeihen, wenn sich nicht der Zögling gedrungen fühlt, zu dem Erzieher als zu einer über ihm stehenden Person mit dem Bewußtsein von deren Ueberlegenheit hinaufzublicken. Selbst die Liebe wird eine allzu sinnliche und egoistische, wenn sie nicht mit Achtung verbunden ist. Ohne dieselbe wird die Ehrerbietuug gar zu leicht zu einer blos äußeren Form. Doch ist es immer noch besser, die Jugend bewahrt diese Form, als daß sie sich vielleicht sogar bis zur Ungezogenheit, Grobheit und Rusticität gegen den Erzieher fortreißen läßt. Die Ehrerbietung kann bei geschickter Leitung zum Zuchtmittel werden, um zu dem hinzuführen, woraus sie hervorgehen sollte, zu der Achtung (Palmer, Pädag. 223). Sie legt wenigstens der Jugend heilsame Fesseln an, daß dieselbe nicht über die Kluft hinwegspringen kann, welche immer zwischen ihr und dem Erzieher bleiben muß. Sie erhält derselben das Bewußtsein ihrer abhängigen Stellung, sie bewahrt sie so vor gar vielen Verirrungen, und läßt den Oppositionsgeist nicht aufkommen, welcher bisweilen in Schulen und Familien den erziehlichen Einfluß schwächt, wo nicht ganz unterdrückt. Dagegen wird dieser erziehliche Einfluß über die Stunde der Trennung hinaus erweitert, wenn die wahre Pietät in den jugendlichen Herzen wohnt, und hat schon manchen Jüngling in der Versuchung bewahrt.

Woher kommt es aber, daß die genannten Tugenden in der Gegenwart mehr als vor Zeiten unter der Jugend vermißt werden? Zunächst ist die ganze Richtung der Zeit als erster und hauptsächlichster Grund zu betrachten. Die Achtung vor der Obrigkeit war nicht ohne Verschuldung von Seiten der Regierenden und der höheren Stände im Volk untergraben, als die französische Revolution einen Damm um den andern niederriß und den Freiheits- und Gleichheitsschwindel auch diesseits des Rheins verbreitete. Es ist eine andere Zeit als damals, wo Hebels Mutter nicht ermüdete, ihren Sohn zu ermahnen, daß er das Käppli abziehen sollte, wenn ein vornehmer Herr sich blicken

ließ. Die Kinder hören in dem Familienkreis über die Beamten, Pfarrer und Lehrer mit eingeschlossen, ohne Scheu und Hinterhalt räsonniren. Die allenthalben sich geltend machende Neuerungssucht in politischen Dingen, welche oft ganz rücksichtslos das Bestehende über den Haufen wirft, ist eine so augenfällige Verletzung der Pietät von Seiten der Erwachsenen, daß es ein Wunder wäre, wenn die Kinder von derselben unberührt bleiben sollten. Die Engländer scheuen sich aus Achtung vor der Vergangenheit und aus Dankbarkeit gegen die Vorfahren leichthin Aenderungen in ihrem Schulwesen vorzunehmen. Bei ihnen ist auch die Ehrerbietung und Pietät mehr denn irgendwo zu Hause. (Wiese, Briefe über engl. Erz. 106). Wir Deutsche dagegen haben in unseren Schulen seit fünfzig Jahren fort und fort reformirt; ein Lehrbuch hat das andere verdrängt, eine Einrichtung die andere, ein Schulgesetz das andere; mußte nicht das Pietätsgefühl darunter leiden? Und nun die verkehrten Erziehungsmaximen, welche dazu beitragen mußten, den Zögling über seine Sphäre zu erheben und ihm eine falsche Stellung seinem Erzieher gegenüber anzuweisen! Zur Blüthezeit des Philanthropinismus hat Kästner das Epigramm gedichtet:

„Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit der Mann;
Da streckte sich das Kind und wuchs zu ihm hinan.
Jetzt kauern hin zum lieben Kindlein
Die pädagogischen Männlein."

(G. Baur, Erziehungsl. 155.) Die Erzieher stellten sich mit dem Zögling allzusehr auf dieselbe Stufe, sie räsonnirten und spielten mit demselben, als wenn er Ihresgleichen wäre, und so kam man denn bis zu dem Zustand, welchen Vilmar mit starken Zügen, doch nicht ohne Wahrheit beschreibt (Schulreden S. 14.): Der Sohn wurde dem Vater und die Tochter der Mutter, der Schüler dem Lehrer und der Jünger dem Meister in allen Ansprüchen und Befugnissen vollkommen gleich gesetzt; was der Vater besaß und genoß, das mußte der Sohn in gleicher Weise besitzen und genießen. — — Der Vater befahl nicht mehr, weil er Vater, der Sohn gehorchte nicht mehr, weil er Sohn war, sondern der erste befahl nur in so weit, als er die „Allgemeingültigkeit" und „Vernunftmäßigkeit" seines Befehls in langen Reden und langweiligen Deductionen auszuführen im Stande war; der zweite gehorchte — doch nein, er folgte nur, insofern er sich von dieser Vernunftmäßigkeit zu überzeugen Geneigtheit haben wollte." War einmal der Anfang gemacht, so mußte das Uebel in schneller Progression wachsen. Bemerkten die Kinder bei ihren Eltern den Mangel an den Respectstugenden ihren Großeltern gegenüber, oder sahen sie, daß die Lehrer die Auctorität des Directors oder des Pfarrers verletzten, so mußte das für sie ein verführerisches Beispiel werden. Auch Directoren haben gefehlt, und Pfarrer noch mehr, wenn sie nicht alle ihnen zu Gebot stehenden Mittel aufboten, den Lehrer in Achtung und Ansehen zu erhalten, oder wenn sie darauf ausgiengen, ihre Superiorität auch vor den Augen der Schüler geltend zu machen. Es liegt etwas Wahres in dem Benehmen des alten Schullehrers, der vor dem König in der Schule seine Kappe nicht abziehen wollte, damit er da, wo er der Erste sei, nicht als ein Untergeordneter erscheine und so sein Ansehen verlöre. Wie verkehrt handelte dagegen der Pfarrer, welcher bei der Introduction eines Lehrers, der überdieß als zweiter Geistlicher sein College war, mit Nachdruck betonte: „Man wird nur dann gegen Sie einschreiten, wenn Sie dazu Veranlassung geben"!!!

Doch wie soll geholfen werden? Vor Allem hat der Erzieher darauf zu sehen, daß er durch intellectuelle und sittliche Ueberlegenheit dem Zögling imponire. Seine ganze Haltung muß eine Achtung gebietende sein; er muß dem kindlichen Gemüthe in möglichst idealem Lichte erscheinen und, soweit es geschehen kann, ohne sittliche Gebrechen. Er muß die Schwächen seines Charakters, natürlich nicht in heuchlerischer Weise, zu verbergen, d. h. zu bemeistern suchen. Nähme er freilich nur den Schein eines gottseligen Wesens an, während er dessen Kraft verleugnete, so würde das Uebel nur um so größer werden. Die Entdeckung einer Unwahrheit müßte seinem Ansehen

weit mehr schaden, als die Wahrnehmung eines kleinen Fehlers, welchen der Zögling bei einem wegen der Liebe zu seinem Berufe und wegen seines Eifers sonst geliebten Lehrer gern übersieht. (Baur a. a. O. 241.) Selbst in seinem äußeren Betragen, in seinen Manieren, in seiner Kleidung muß der Erzieher alles vermeiden, was Anstoß erregen, oder ihn gar lächerlich machen könnte. (S. den Art. Anstand.) Schon um der Achtung bei den Kindern sicher zu sein, sollten die Eltern sich bemühen, daß sie die Fragen kindlicher Wißbegierde, so weit sie Gegenstände der allgemeinen Menschenbildung betreffen, zu beantworten im Stande sind. Noch mehr wird dieses von dem Lehrer erwartet. Es sei ihm eine heilige Gewissenspflicht, sich immer so gründlich vorzubereiten, daß er nicht in Verlegenheit kommt, wenn er auch durch Fragen der Schüler genöthigt wird, beim Unterricht ein wenig abzuschweifen. Trifft es sich jedoch einmal, daß er die gewünschte Auskunft nicht zu geben vermag, so gestehe er dieses offen ein, bemühe sich aber möglichst bald, wenn es irgend geschehen kann, die Wißbegierde des Zöglings zu befriedigen. Baur sagt mit Recht (Erziehungsl. 149.): „Der kindliche Glaube an die Untrüglichkeit und Allwissenheit des Lehrers muß doch einmal aufgegeben werden, und es ist kein Unglück, wenn der Zögling dagegen eine Ahnung eintauscht von einer Ausdehnung des Gebiets menschlichen Wissens, die so groß ist, daß selbst der so hochgeachtete Lehrer sie nicht zu umfassen vermag. Den sonst tüchtigen Lehrer wird das Kind um jenes offenen Bekenntnisses willen nicht weniger achten, sich vielleicht aber mit zutraulicherer Liebe an ihn anschließen, wenn es wahrnimmt, wie auch er noch im Ringen nach Bildung begriffen ist." (Vgl. Beneke, Erziehungsl. II. 741. f. Gedike's Gesammelte Schriften I. 409.) In seinem geselligen Verkehr muß der Erzieher vorsichtig sein und alles dasjenige, was ihn in den Augen seiner Zöglinge herabsetzen könnte, als für sich verboten betrachten. Besonders hüte er sich bei geselligen Ergötzlichkeiten, sich als Kameraden seiner Zöglinge zu geriren. Je größer dieselben sind, um so vorsichtiger muß er sein, daß auch nicht für einen Augenblick das Verhältnis der Gleichheit und Brüderlichkeit eintreten kann. Dem zweijährigen Knaben mag der Vater wie weiland König Heinrich zum Reitpferd dienen, den Schlitten ziehen u. s. w.; der sechsjährige erhalte Aehnliches nur als ganz besondere Gnadenerweisung. Mit letzterem mag man sich noch einen Scherz erlauben, der bei dem vierzehnjährigen bedenklich ist. Eigentliche Neckereien sind aber selbst den kleineren Kindern gegenüber verwerflich, weil sich dadurch der Erzieher der Gefahr aussetzt, ebenfalls geneckt zu werden. (Schwarz, Erziehungsl. III. 68. Curtman „Schule und Leben" S. 35.) Die Lehrer an Gymnasien und Realschulen und ähnlichen Anstalten haben Recht, wenn sie die Schüler der oberen Klassen in angemessene gesellige Zirkel ziehen und dieselben als heranwachsende Jünglinge behandeln, doch darf der Verkehr niemals in Vertraulichkeit ausarten. (Beneke I. 435.) Auch Primaner dürfen es nicht vergessen, daß sie noch nicht Ebenbürtige sind. Um dieses Bewußtsein zu erhalten, werden in manchen höheren Lehranstalten auch die Schüler der obersten Klasse mit dem vertraulichen „Du" angeredet. Es lassen sich hinlängliche Gründe anführen, diese Sitte zu rechtfertigen. Sind die Zöglinge auch schon in den Jahren, wo jeder Andere die Convenienzsprache gegen dieselben gebraucht, so bleibt ihnen das „Du" eine Erinnerung daran, daß der Lehrer in einem andern Verhältnis zu ihnen steht und Vaterstelle bei ihnen vertritt. Doch ist es auf der andern Seite auch nicht zu verkennen, daß das Dutzen bei 18—20jährigen Jünglingen zu manchen Inconvenienzen führen kann. In diesem Punkte mag man immerhin bei dem Herkömmlichen bleiben. Nur darauf ist zu sehen, daß in der Regel nur ältere Männer in den oberen Klassen Unterricht ertheilen. In ihrem Munde wird das „Du" nicht beleidigen, und das „Sie" nicht den Dünkel nähren. Allzujunge Erzieher werden überhaupt der nöthigen Auctorität entbehren (Baur 103.). Hieran schließt sich die Frage: was von dem „Dutzen" in dem Munde der Kinder ihren Eltern gegenüber zu halten sei. Das von Palmer (Pädag. 223) angeführte Beispiel einer ehrwürdigen Matrone, welche sich geäußert habe: „Ich bin nicht meiner Kinder Kamerad," verdient alle Beachtung. Doch

ist auch der fast überall in gebildeten Familien eingeführte Gebrauch des vertraulicheren, ursprünglichen „Du“ schon durch diese allgemeine Einführung als berechtigt zu betrachten. Das Verhältnis zwischen Eltern und Kinder wird dadurch herzlicher und inniger, ohne daß nothwendigerweise der kindliche Respect leiden müßte. Nur mögen die Eltern desto behutsamer sein, daß die Zutraulichkeit nicht ausarte und daß nicht der Abstand zwischen ihnen und den Kindern übersehen werde. In ungebildeten Kreisen ist diese Gefahr größer, darum möchte hier die Höflichkeitssprache vorzuziehen sein. Jedenfalls sind die Kinder schon frühe an äußere Ehrenbezeugungen zu gewöhnen. Das kleine Kind werde schon angehalten, guten Morgen und Abend zu wünschen, beim Kommen und Gehen zu grüßen ꝛc. Es stehe auf, wenn die Elteren keinen Platz haben, schweige, wenn dieselben reden, und erlaube sich Gegenbemerkungen nur in geziemender Sprache. Diese Ehrerbietung sollen die Kinder auch gegen andere bejahrte Personen, ganz besonders die Großeltern an den Tag legen. So moralisch verderblich es werden kann, wenn man die Kinder nach einem Komplimentirbuch zurechtstutzen und ihnen Höflichkeitsformeln aufzwängen wollte, für welche sie noch kein Verständnis und keine Empfänglichkeit haben, so wenig also das gezierte Wesen der Convenienzartigkeiten der Jugend zu empfehlen ist, so nothwendig ist es, daß dieselbe gegen höher stehende Personen sich Nichts erlaube, was gegen Anstand und gute Sitte verstößt (Beneke I. 383 ff.). Auch hierbei müssen natürlich die Eltern mit gutem Beispiel vorangehen. Sie seien doppelt vorsichtig in ihren Aeußerungen über andere Personen, gegen welche die Kinder Respect haben sollen, wenn diese zugegen sind. Sie müssen Pietät gegen ihre eigenen Eltern beweisen, wenn sie solche von ihren Kindern erwarten. Selbst scheinbare Kleinigkeiten, daß sie die Gräber der Verstorbenen in Ehren halten, diesen oder jenen Gegenstand gleichsam als eine unschätzbare Reliquie betrachten u. s. w., sind bei der Erziehung von Wichtigkeit. Wie nun die Eltern den Lehrern behilflich sein sollen, daß diese in der rechten Achtung stehen, so auch umgekehrt. (Raumer, Gesch. d. Päd. III, 1. S. 13 u. S. 25.) Auch wo Letztere Ursache haben, sich über die Eltern und den häuslichen Einfluß zu beschweren, geschehe es auf möglichst schonende Weise. Selbst wenn sie Laster rügen, denen einzelne Eltern ergeben sind, wie z. B. die Trunkenheit, seien sie vorsichtig. Das Gesagte gilt auch von dem Verhalten der Lehrer unter einander oder dem Director und dem Geistlichen gegenüber. Leihen sie den Klagen eines Schülers über Einen ihrer Collegen ein williges Ohr, in der Hoffnung, sich selbst dadurch Liebe und Achtung verschaffen zu können, so täuschen sie sich bitter. Sie graben Andern eine Grube und fallen selbst hinein. (Baur a. a. O. S. 235.) Lebten wir nicht in einer Zeit, wo eine an und für sich gute Sache gar zu leicht durch Uebertreibung verderblich wird, so möchte zu empfehlen sein, die Schüler zu veranlassen, daß sie bei passenden Gelegenheiten, z. B. Geburtsfesten durch angemessene Feier — nicht durch Geschenke — den Lehrern ihre Ergebenheit beweisen. Im häuslichen Kreise sind dergleichen Festlichkeiten, wenn sie rechter Art sind, ein nicht gering zu schätzendes Förderungsmittel der Pietät. In Schulen sollte man das Andenken an würdige verstorbene Lehrer durch Bilder, Büsten, Ansprache an ihren Todestagen oder bei sonstigen Gelegenheiten in Ehren zu halten suchen. Was hierbei ein Lehrer dem andern thut, thut er sich selbst. Nur keine Uebertreibung und kein Mechanismus!

Bisher war von der Achtung die Rede, welche der Zögling dem Erzieher schuldet. Man kann auch die Sache umkehren und wie Herder (Sophron 186 Schulrede XVIII.) reden: „Von der Achtung, die Lehrer ihren Schülern, Eltern ihren Kindern schuldig sind.“ Schon Juvenal sagt (XIV. 47): „Maxima debetur puero reverentia.“ Wiese erzählt (a. a. O. 16) von den Engländern: „Die Erwachsenen haben eine Art von Respect vor der persönlichen Berechtigung auch schon des Knaben.“ Sie sind der Ansicht, man müsse dem Zögling Achtung und Vertrauen beweisen, damit er darnach trachte, solches zu verdienen und damit er es auch erwiedere. Denselben Grundsatz spricht Herder aus (a. a. O. S. 193): „So wird auch Gegenliebe nur durch Liebe,

gegenseitige Ehrerbietung nur durch zuvorkommende Billigkeit, väterliche Treue und sorgsame Achtung erweckt;" der Erzieher entehre also den Zögling nicht durch rohe Schimpfworte u. dergl.; er demüthige ihn nicht durch unpassende Strafen und unangemessene Behandlung; er erkenne es an, daß er denselben nicht unüberlegt und ungerecht züchtigen darf; er scheue sich nicht, sein Unrecht zu gestehen, wenn er sich übereilt haben sollte. „Gerade die Lehrer, die alle ihre Aussprüche als Orakel und unwiderrufliche Sentenzen angesehen haben wollen, haben gemeiniglich das wenigste Ansehen," sagt Gedike. (Beneke II. 742.) Demüthigung erzeugt Erbitterung, nicht Ehrerbietung. Darum bleibe sie fern, wo nicht die Noth dazu zwingt. Der Lehrer vergesse nicht: was er ist, sollen die Kinder werden, ja das Größte sind sie schon: Menschen, nach Gottes Ebenbild geschaffen. Dabei denke er an des Heilands Spruch (Matth. 7, 12). Kaum möchte es nach dem Gesagten nöthig sein, der Opposition und Frechheit noch besonders zu gedenken. Ist auch die Opposition im staatlichen Leben mitunter berechtigt und heilsam, so darf ein solcher Gedanke der unmündigen Jugend dem Erzieher gegenüber nicht in den Sinn kommen. Wo es geschieht, da geschieht es gewiß nicht ohne Schuld des Letzteren. Weiß dieser seine Ueberlegenheit zu behaupten und überlegt er vorher, ehe er befiehlt, so wird die abweichende Ansicht des Zöglings höchstens zur bescheidenen Vorstellung werden, niemals zur Opposition. Energie und Consequenz, verbunden mit Ruhe und Besonnenheit bewahren davor. Freches Auftreten werde strenge bestraft. **K. Strack.**

Acte s. Schulfeierlichkeiten.

Action s. Declamation.

Adelige Erziehung. Wenn in unserer Zeit schon über den Begriff des Adels und seine Bedeutung die Meinungen mannigfach auseinander gehen, so ist gewiß die Frage nach der besonderen Erziehung der Adeligen als solcher sehr schwer genügend zu beantworten. Von bürgerlicher, bäuerlicher, ja von Proletariererziehung wird es leichter sein zu reden, denn diese Stände existiren weit greifbarer und handlicher, als der Adelsstand, der in manchen Ländern unter diese drei andern Stände wenigstens scheinbar sich verloren hat. Schon um die Berechtigung zu dieser Frage scheint es sich zu handeln.

Die Verneinung des Adels wurde zu einem Glaubenssatze der Revolution. Die Nordamerikanische Bundesverfassung von 1787 erklärte als Staatsgrundgesetz: „Die Vereinigten Staaten gewähren keine Adelstitel"; was der französische Adel im Jahr 1789 an sich selbst gethan, ist bekannt; und die französische wie die deutsche Nationalversammlung von 1848 hat es als Grundrecht verkündet: „Der Adel als Stand ist aufgehoben." Solche Sätze waren als Fortschritt der Freiheit und des guten Rechts der Staatsbürger überhaupt begrüßt, der Begriff des Adels war als Vorurtheil verworfen, seine Existenz erschien als ein Privilegium, und daher wegzuräumen: so weit menschliche Rechtsordnung reiche und wirke, im Staats- und Privatrecht sollte der Adel nicht weiter anerkannt werden. Die politische und rechtliche Stellung schien allenthalben verloren: nur eine ganz offene, allen Wellen des Angriffs bloße, sociale Stellung schien der Adel noch behaupten zu können.

Mit der Verneinung aber war es nicht gethan. Wenn auch die Erfahrungen und Kämpfe der letzten hundert Jahre eine Menge von Misverhältnissen, an denen der Adel selbst krankt, zum Bewußtsein gebracht haben, so folgt daraus noch nicht, daß dieselben zu seiner Vernichtung führen müssen. Wenn auch seit einem Jahrhundert die öffentliche Meinung, seit fünfzig Jahren selbst die Gesetzgebung im größten Theil des europäischen Continents eine dem Adel feindliche Richtung verfolgt hat, so besteht er doch noch immer, und immer wieder als politisch wichtiger Stand. Die demokratische Leidenschaft der ersten französischen Revolution versuchte ihn durch Tödtung und Verbannung seiner Glieder auszurotten. Er hat diese Verfolgungen überlebt, und — trotz der fortdauernden staatsrechtlichen Auflösung — verzweifelt er noch nicht an seiner Existenz. In den Familien, in die er sich als in seine sicherste Burg zurückgezogen hat, lebt er fort und pflanzt

sich fort. Die Fortdauer des Hasses gegen den Adel beweist für das Fortbestehen desselben. Um die Höfe her erscheint er überall als eine große politische Macht, in den Kammern, in den Beamtungen macht er sich geltend. Ja, die neueste Gesellschaftswissenschaft erkennt es immer mehr, daß die Bildung einer würdigen und hochgeachteten Aristokratie wesentlich die Tendenz und die große Frage der Gegenwart ist. Die Wissenschaft und allmählich auch bereits ihr folgend die öffentliche Meinung hat angefangen, von einem Berufe des Adels in der bürgerlichen Gesellschaft zu sprechen; damit aber ist die Berechtigung der Pädagogik, von einer adeligen Erziehung zu handeln, von selbst gegeben.

Es ist klar, daß hier von keinem andern Adel die Rede sein kann als vom Erbadel. Da gerade der Erbadel vorzugsweise Widerspruch und Haß erregte, und von ihm zumal behauptet wurde, daß er der Natur widerspreche und als eine dem Untergang geweihte historische Institution nur noch eine Weile ertragen werden müsse (Welker im Staatslexikon), und da doch wohl nur in Erbadelsfamilien von adeliger Erziehung geredet werden kann, müssen wir näher auf seine Begründung eingehen. Ursprünglich erhob man die Frage wohl gar nicht, ob die Vorzüge der Eltern auf die Kinder übergehen können, und ob es nicht blos edle Individuen, sondern auch edle Geschlechter gebe. Das hat man erst in der neueren Zeit in der Theorie geläugnet, in der Praxis aber täglich beobachtet. Die Abstammung von einem bestimmten ausgezeichneten Geschlechte — so nennt man ja recht bezeichnend die Familie in solcher Beziehung — ist ohne Zweifel von großer Bedeutung: und zwar nicht sowohl in Hinsicht auf die Ausprägung blos natürlicher Unterschiede, welche zu kastenartiger Besonderung erstarren könnte, sondern in der lebendigen Bewegung und Gliederung der menschlichen Gesellschaft, einer Sonderung, welche überall die verschiedenen Stände erzeugt und fortgeführt hat. Ist ja doch ein rechter, tüchtiger Bauer auch wohl in der Regel eines Bauern Sohn. Auf der Uebertragung und Fortpflanzung des eigenen Wesens beruht überhaupt die Continuität der Familie und Gemeinde, des Volkes und Staats. Alle arischen Völker namentlich haben im Verlauf ihrer Geschichte einen Erbadel gehabt, weil sie erkannten, daß in der Fortpflanzung des Geschlechts ein Forterben des Geschlechtsgeistes gegeben ist. Zumal aber findet dies in der entschiedensten und am tiefsten begründeten Weise in den germanischen Kreisen Statt, und das Wort adal selbst heißt ja Geschlecht.

Wir dürfen uns aber dieser Betrachtung denn doch nicht blindlings hingeben; sie erfordert natürlich und erfahrungsgemäß bedeutende und nothwendige Beschränkungen, und es wäre eine faule, niedere Weise, in das Vollblut das Wesen des Adels zu setzen. An solcher krankhafter Vereinzelung krankt der continentale Adel wesentlich; er geht zum Theil an dieser Eigenschaft zu Grunde. Vielmehr ist zu sagen: die Fortpflanzung des Geblüts und die Ueberlieferung der elterlichen Sitte durch den Geist in der Familie kann dem Kinde höchstens die edeln Gaben der Eltern als Anlage mittheilen, und es hängt noch immer von der individuellen Haltung und der Führung des Lebens bei diesem Kinde ab, ob es die überkommene Anlage auch selbständig erfülle. Das Geblüt wird wohl überliefert von Generation zu Generation, aber die Individuen sind immer neu, und zuvor nicht dagewesen. Es ist somit sehr möglich, daß die individuelle Trägheit des Sohns die ererbte Anlage der väterlichen — und mütterlichen — Tugenden in sich verfaulen lasse, es ist sehr möglich und oft vorgekommen, daß ein liederlicher Sohn die vom Vater überlieferte Erbschaft der Auszeichnung verschleuderte. Die Erfahrung lehrt ferner, daß gewisse geistige Vorzüge, — künstlerisches Talent und wissenschaftliche Fähigkeit seltener auf die Nachkommen übergehen, als die Qualitäten des Charakters und Verstandesklarheit. Während wir also dem Erbadel mit gutem Recht eine Begründung in der menschlichen Natur vindiciren, welche in abstracter Weise geläugnet wurde, verkennen wir nicht, daß sein Wesen ein höheres ist, denn ein blos natürliches, daß eine Bildung desselben erst die Anlage entwickeln und zur Blüthe und

Frucht bringen muß. Auf diese Betrachtung aber hat sich zu allen Zeiten bewußt und unbewußt gestützt, was die adelige Erziehung gewollt hat.

Indem wir nun „dogmenhistorisch" die Geschichte der adeligen Erziehung zu skizziren versuchen, dürfen wir wohl an das classische Alterthum nur kurz erinnern, und auf die Artikel „griechische, römische Erziehung" verweisen. Im Grunde war das nur adelige Erziehung. Im Pädagogus, dem gut geschulten Sklaven, haben wir auch das Vorbild des Hofmeisters, welcher unserer Wissenschaft den Namen gegeben hat. Von einem Gegensatze, von systematischer Volkserziehung kann nicht die Rede sein. Vielmehr war der Gegensatz, an welchem die Erziehung des Adels im weitern Sinne zum Bewußtsein kam, ein außerhalb des eigenen Staats liegender, daher atheniſche und spartanische Erziehung.

Mit dem Eintritt der germanischen Welt in die Geschichte treten andere Bestimmungen auf. Das Christenthum machte allmählich aus dem colonus einen Hörigen, und die Kirche stellte dem von arbeitslosem Einkommen lebenden Adeligen den Kleriker zur Seite, der häufig aus den unfreien Ständen sich recrutirend doch sein Pair wurde, da er als Abt und Bischof ein Lehensträger war, und als Geistlicher sogar über ihm stand und vielfach auf die geistige und sittliche Bildung der Herren Einfluß übte. Der Stand der Adeligen wirkte sich in den mannigfachen Verschlingungen und Verschränkungen der politischen und kirchlichen Mächte immer deutlicher aus zu einer socialen Gestaltung, welche das ganze Abendland umfaßte. Wie diese Verhältnisse mit den germanischen Sitten und Einrichtungen schon in ihren Wurzeln zusammen hiengen, und die Erziehung des Ritters ihr Vorbild in den Schilderungen findet, welche sowohl Tacitus in seiner verklärten Germania, als auch die Edda uns geben, ist deutlich genug. Letztere läßt die Edeln, die erhöhten Freien besonders geschaffen werden, nach den Unfreien und gemeinen Freien, von Rigr, dem Schöpfer der Stände. Das ist wahrlich starke Betonung der Rasse. Der Edle lernt alle kriegerischen und Jagdübungen, Hengste reiten und den Sund durchschwimmen, Hunde hetzen, Spieße werfen, Schwerter ziehen, aber auch die Wissenschaft der Runen und den Zauber! Die Wehrhaftmachung, die Schwertnahme bestand seit den ältesten Zeiten. Sie blieb bei dem Stande, welcher aus dem Kriegsgesinde der germanischen Häuptlinge sich herausbildete. Dieses war schon zu Tacitus Zeiten beritten, die Reiter bildeten in den Zeiten der Völkerwanderung den edelsten Kern der Heere, der Adel als Lehensträger leistete seinen Kriegsdienst zu Pferde, am Hofe der Carolinger waren die Waffenspiele durchaus kunstvolle Reiterübungen und seine Blüthe fand der Adel somit ganz dem geschichtlichen Gange gemäß im Ritterwesen: er war wesentlich der Ritterstand. Diese Blüthe entfaltete sich vollständig durch die Kreuzzüge, in welchen die berittenen Adeligen, welche die Fürsten umgaben, oder mit eigener Ausrüstung am bedeutendsten hervorragten, den geordneten, geübtesten, eigentlich militärischen Kern der Heere bildeten. Sie waren froh, sich durch ihre äußere Erscheinung vor dem übrigen Haufen, welcher so viel Gesindel enthielt, auszuzeichnen. Als im Morgenlande Fürstenthümer gegründet und auf Ritterlehen basirt wurden, da waren Leute aus allen Nationen des Abendlandes zugelassen, sobald sie zum Ritterstande gehörten; den andern Ständen waren die Lehen verschlossen. Ritterliche Leute aller Nationen Europas verschwägerten sich, die andern Stände blieben den Rittern unebenbürtig. So mußte wohl ein deutscher Ritter und ein französischer Ritter in vielen Beziehungen sich näher stehen als ein deutscher Ritter und ein deutscher gemeiner Freier, welcher den Zug mitmachte. Die Wirkung war, daß sich der Ritterstand im ganzen lateinischen Abend- und Morgenlande als ein durch alle Nationen vertheiltes, durch besondere Eigenthümlichkeiten und Rechte zusammenhängendes und gleichgestelltes Adelsvolk im Gegensatz der übrigen Stände fühlen lernte. Das Volksthum dieses Adelsvolkes ist das Ritterwesen.

Eine besondere christliche Haltung war eine wesentliche Grundlage desselben, und zwar nicht erst seit den Kreuzzügen, sondern im Gegentheil, es hatte die Kirche längst

darauf gedrungen, daß die ritterlichen Kriegsleute verpflichtet seien, diejenigen, welche die Kirche vorzugsweise in Schutz nahm, also die Armen, die Jungfrauen, Wittwen und Waisen, und die Kleriker selbst nicht zu schädigen, sondern zu schützen als milites christiani, und eine Weihe der Waffen hatte längst Statt gefunden. Nur ward jetzt der Ritter zu einer Art von bestimmtem Gelübde vor dem Priester verpflichtet, und kein Makel unadeligen und unchristlichen Lebens sollte an ihm haften. Die ganze Lebensform wurde eine bestimmte, durch die ritterliche Etiquette in ausgezeichneter Weise geregelte. Die Erziehung dieser ritterbürtigen Adeligen aber ist werth, daß man sie näher betrachte.

Das Kindesalter brachte ein Ritterkind lediglich unter der Pflege der Frauen zu, bis zum siebenten Jahre. Es ist bemerkenswerth, daß jetzt, wesentlich verschieden von den antiken Zuständen, eine Verschiedenheit der Erziehungswege vorlag, zunächst neben der ritterlichen die geistliche, gelehrte Erziehung; in beiden durchliefen die Zöglinge verschiedene Stufen, bei der letztern die der Scholaren, Magister, Doctoren: bei der ritterlichen Erziehung die der junkherrelin, garzune, pueri nobiles; der Edelknechte oder Knappen, damoiseaux, armigeri; und endlich der Ritter, chevaliers, milites oder equites.

Es ward durch das ganze Mittelalter, und vielleicht nicht ganz mit Unrecht, für fast unmöglich gehalten, daß ein Vater seinen Sohn im Knaben- und Jünglingsalter selbst erziehen könne. Man betrachtete als wesentliches Erfordernis der Erziehung das Verhältnis des Dienstes in der Jugend. Die Söhne der meisten Edelleute sammelten sich um Fürsten in ihrer Hofhaltung, oder sie kamen zu reicheren Rittern und wurden in Pagenweise erzogen. Fürsten- und großer Herren Söhne aber erhielten häufig besondere Zuchtmeister mit ihren Gespielen, den adeligen Kindern von Lehensleuten. Diese Junkherrelin lernten mancherlei, zunächst Leibes- und Waffenübungen:

Fest und behende reiten,
Das Roß zu beiden Seiten
Geschickt mit Sporen rühren,
Und frech zum Sprunge führen.
Turniren und leisiren,
Mit Schenkeln sambeliren,
Wohl schirmen, wacker ringen,
Wohl laufen, tüchtig springen,
Dazu auch schießen den Speeresschaft,
Das thaten sie all nach ihrer Kraft.
Birschen lernen und jagen u. s. w.

Schild und Speer führten sie schon, aber noch kein Schwert. Uebrigens auch allerlei Wissenschaft mußten sie im zarten Alter schon treiben, mehr als man sich gewöhnlich vorstellt. Folgende schöne Stelle aus Gottfrieds von Strasburg Meisterwerk sagt von dem jungen Tristan, der unter mütterlicher Zucht und Pflege geblieben war, „bis daß er zählte der Jahre sieben,“

Da nahm ihn sein Vater Rual zur Hand
Und befahl ihn einem weisen Mann;
Mit diesem sandte er ihn sodann
Zu Landen fremden und fernen,
Fremde Sprachen zu lernen,
Vor allem der Bücher Wissenschaft,
Die sollte er treiben mit aller Kraft
Vor jeder andern Lehre.
Das war die erste Schwere,
Aus seiner Freiheit der erste Fall,
Da trat er in den Bann und Schwall
Der befangenen Sorgen,
Die ihm zuvor verborgen
Und vorbehalten waren.
In den aufblühenden Jahren,
Da seine Wonne sollte erstehn,
Da er in Freude sollte gehn,
In seines Lebens Anbeginn
War schon sein bestes Leben hin.
Da er mit Freuden zu blühn begann,
Da fiel der Sorge Reif ihn an,
Der mancher Jugend Schaden thut,
Und verdorrte ihm seinen blühenden Muth.
In seiner ersten Freiheit schon
Floh seine Freiheit all davon.
Der Bücher Wissenschaft und Zwang

War seiner Sorgen Uranfang;
Und doch, wie er damit begann,
Wandte er seinen Sinn daran
Und seinen jungen Fleiß so sehr,
Daß er der Bücher viel und mehr
Erlernete in so kurzer Zeit,
Denn je ein Kind vor oder seit.
Zu beiden Wanderungen
Durch Bücher und durch Zungen
Verbrachte er seiner Stunden viel
Mit jeder Art von Saitenspiel.
Darauf er wandte so spät als früh
Alle Emsigkeit und alle Müh
Bis daß er's konnte aus dem Grund. —
Er lernete zu jeder Stund,
Heute dies und morgen das,
Heuer wohl, über's Jahr noch baß.

Uebertragung v. Herm. Kurtz, Tristan und Isolde, Stuttgart 1844. S. 53.

vergl. Tristan von Meister Gottfried von Straßburg, herausgegeben von E. v. Groote. Berlin 1821. 4. v. 2056 ff.

Außerdem lernten schon die Junkherrelin den Hofdienst (valet, vaslet heißt eigentlich ein kleiner Vasall), und die Rittersitte in ihrem Pagendienste, und merkwürdig ist namentlich in der eigentlich romantischen Zeit des Ritterwesens, daß zu ihrer Bildung grundsätzlich der Umgang mit den Damen des Hofstaats diente. Die ritterliche Liebe zu den Damen ward kunstmäßig erlernt und getrieben. Früh schon erwählten sich die Jungen eine Herrin, der sie dienten und vertrauten; die Pflicht der Treue ließ solchen Dienst oft dauern bis sie Ritter waren. Ulrich von Lichtenstein in seiner Selbstbiographie erzählt davon sonderliche] Dinge. „Da ich noch ein kleines Kindel war, hörte ich oft die Weisen sagen, daß niemand Würdigkeit erwerben möcht', der nicht sonder Wank guten Weiben zu Dienst sei bereit. Ich war ein Kind, als ich das hörte, und noch so dumm, daß ich auf Gerten ritt, und doch gedachte ich in der Dummheit: Da die reinen Weib den Mann so hoch theuer machen, so will ich immer den Frauen dienen mit Leib, Gut, Blut und Leben. In diesen Gedanken wuchs ich auf bis in das zwölfte Jahr." Von dem Markgrafen Heinrich von Oesterreich, dem er übergeben war, sagt er: „Der diente den Frauen wohl mit rechten Treuen, und sprach wohl von ihnen wie ein Ritter soll. Er war kühn und hochgemuth, sein Mund sprach kein bös Wort, aber seinen Freunden war er bieder und getreu, und Gott minnete er von Herzen. Dieser werthe Herr sagte mir, wer würdiglich leben wollte, der müsse sich einer Frau zu eigen geben. Er lehrte mich viel von seiner süßen Tugend, er lehrte mich sprechen über die Weib, auf Rossen reiten, und in Briefen süße Worte dichten."

In dem Alter von 14 — 17 Jahren traten die adeligen Jünglinge in den Stand der Edelknechte, Junkherren über, und dies geschah in Frankreich wie in Deutschland durch die feierliche Handlung der Schwertnahme, der Wehrhaftmachung, einer Ceremonie, woran die Kirche sich betheiligte. Die Eltern begleiteten den Sohn zum Altar mit brennenden Wachskerzen in den Händen, ein Priester segnete den Degen ein, und gürtete ihn dem Knaben um, der ihn von da an tragen durfte. In Deutschland, wo etwas handfeste Manieren stattfanden, heißt es, daß hiebei der Edelknabe die letzte Ohrfeige bekommen habe, die er sich gefallen lassen mußte: ein Brauch, der nach andern auch erst beim Ritterschlage vorkam, und überhaupt wohl keineswegs so allgemein war, als eine zu Zeiten beliebte, an scurrilen Zügen eine kleine Freude habende Darstellung es glauben machen möchte. Seine Bedeutung ist indessen bezeichnend genug für den allmählich sich ausbildenden Begriff von ritterlicher Ehre.

Die Edelknechte hatten ebenfalls zunächst zu dienen, und wenn sie am Hofe ihrer Lehensherren lebten, wie häufig der Fall war, waren sie etwa den Hof- und Jagdjunkern neuerer Zeit zu vergleichen, nur daß ihre Dienstleistungen viel mannigfaltiger waren, und oft mehr in das Gebiet übergriffen, welches wir jetzt der eigentlichen Bedientensphäre zu überweisen gewohnt sind. Den Herren kleiden und waffnen, den Tisch besorgen und vorschneiden, die Aufsicht über Küche und Keller führen, der Jagd wahrnehmen, Boten reiten u. s. w. waren Knappendienste, wobei ihnen die Edelknaben zur Hand giengen; eigentlich schwere, degradirende Arbeit aber ward von gemeinen Knechten verrichtet. An größeren Hofhaltungen standen sie unter besondern Amtleuten, welche das ganze Hauswesen eines

fürstlichen Herrn verwalteten und selbst Ritter waren, dem Kämerer, Marschall, Truchseß, Schenk. Indem der Edelknecht dienend mit den Rittern umgieng, lernte er die Rittersitte; er empfieng die fremden Gäste, nahm ihnen die Pferde ab, sorgte für ihre Bedürfnisse, und machte die Honneurs, schweigend schnitt er bei Tafel vor und versorgte die Essenden, dabei hörte er aufmerksam die Gespräche der adeligen Ritter und lebte sich in den Stand, die Standessitte und Ehre hinein. Schön, fein und höfisch reden zu lernen, mit Freimuth und Anstand zu antworten, und mit Gewandtheit und Anmuth zu Zeiten die Gäste zu unterhalten, welche sie bedienten, war eine der Aufgaben, welche sie sich in dieser Schule des Lebens aneigneten. Die noble Kunst der Galanterie und die Kunst der ritterlichen Dichtung gehörte bald je nach Ort und Art mit dazu: die menestrels waren ja ministeriales, adelige Hofdiener. Es trat eine Zeit ein, wie die unsrige, wo man von jedem gut erzogenen Menschen fordert, daß er seine Gefühle und Gedanken in kunstgerechter Form aussprechen könne. Gut erzogen wurden aber eben vorzugsweise — die Adeligen.

Namentlich waren aber für die Edelknechte die Uebungen in den Waffen und im Kriegshandwerk eine Hauptsache. Das Führen der Waffen und des Pferdes war zur eigentlichen Kunst, die Leistungen darin zu einem Kunstwerk geworden. Die Stelle, welche das Turnier im Adelsleben allmählig erhalten hatte, wirkte mächtig. Der weitere Schritt ergab sich leicht, daß man, außer wo im einzelnen Falle die Leidenschaft überwog, weniger focht um eines Resultates willen, als wegen der Kunst. Man verschmähte das Resultat, wenn man zu dessen Erlangung die Waffen hätte brauchen müssen in einer Weise, welche für unwürdig galt. Es bildete sich eine Waffenetiquette aus, ein Grundgesetz, nur mit solchen zu fechten, bei denen gleiche Rittergesinnung und Kunstmäßigkeit vorausgesetzt wurde, also nur mit ritterlich gebornen und erzogenen; auf Vortheile zu resigniren, welche der bloße Zufall gewährte, sich aller Feindschaft zu begeben, sobald der Sieg in der Kunst erwiesen war: kurz eine edle Haltung, die man heute noch als die einen ritterlichen Kampf auszeichnende betrachtet. Dieser schöne Zug im europäischen Adelswesen ist von hoher sittlicher Bedeutung.

Welche anstrengenden Uebungen in jener ritterlichen Kunst der Waffen die armigeri durchzumachen hatten, ist unserer Zeit fast unglaublich. Man sieht es unter andern in der Lebensbeschreibung des jungen Ritters Boucicaut bei La Curne de Sainte-Palaye. Viele der Uebungen zeigen eine systematische Betreibung der Muskelstärkung, und die Leistungen gleichen vollkommen denen der Kunstreiter und Voltigeurs unserer Tage, und übertreffen die der gewöhnlichen Turner in jeder Beziehung, indem sie doch zugleich weniger pedantisch und jedenfalls eleganter sind. Solche Uebungen nahmen, wie man sieht, namentlich die Zeit und Kraft der ältern Knappen in Anspruch. Der junge Herr von Boucicaut that fast nichts anderes, même quant (so) il estait au logis, s'essayait avec les autres écuyeurs à jeter la lance ou autres essais de guerre, ne ja ne cessait. Sie begleiteten die Herren in Fehden, fochten aber in der Regel nicht selbst mit in den kunstmäßigen Kämpfen der Herren, sondern waren Waffenträger, besorgten die Pferde, und waren im Kampfe selbst eine Art von Secundanten der Ritter, da sie sich streng in den Grenzen der Defensive halten sollten.

Endlich, nicht vor dem 21ten Lebensjahre, bereitete sich der Edelknappe vor zum Eintritt in den Stand der Ritter. Dieser erschien allmählich als ein Bund von Auserlesenen, die streng den Forderungen der Kirche, der Lehenstreue und der Waffenetiquette gemäß leben wollten, und in dieser Hinsicht als geprüft erschienen. Die Aufnahme unter diese Auserlesenen erschien wie eine Heiligung des Einzelnen: er bereitete sich vor durch Fasten, durch Nächte im Gebet zugebracht, durch Buße und Beichte und den Genuß des Sacraments; den Ritterschlag ertheilte ihm ein vollkommener Ritter unter verschiedenen Ceremonien, häufig am Altare in der Kirche, oder an großen Hoffesten vor dem Throne, auch auf dem Schlachtfelde.

Da die Frauen auf die Haltung des Ritterstandes einen so großen Einfluß übten,

so ist zu erwarten, daß auch auf ihre Erziehung besondere Aufmerksamkeit sich richten mußte. In der That finden wir, daß auch sie häufig noch in den Kinderjahren aus dem Hause gegeben und an die Höfe der Lehensherren gebracht wurden, um ritterliches Leben und den Hofbrauch zu erlernen. Sie hatten Dienste, wie die Pagen, im Gefolge der Herrin, sie credenzten den Wein u. s. f., aber zugleich lag ihnen die Herstellung weiblicher Arbeiten für die Bedürfnisse der Hofhaltung ob, und darin unterwiesen die ältern die jüngern. Blieben aber die Fräulein im eigenen Hause, so wurden sie zu ähnlichem Dienst für dieses erzogen, lebten übrigens größtentheils in einem abgesonderten Theile der Burg, und sahen seltener Männer: wie denn auch die Hoffräulein eben nicht, wie man sich vorgestellt hat, vorzugsweise in der Gesellschaft der ritterlichen Herren und Knaben sich aufhielten. In beiderlei Weise aber wurde der Adelsgeist kräftig geweckt und gepflegt. Dieser Geist vermag in der That noch heute um ächt adelige Fräulein und Frauen einen eigenthümlichen Zauber zu weben, durch den auch die sanfteste Erscheinung holden Dienst und Hingebung wie ein natürlich Recht in Anspruch nimmt.

Die schöne Welt der adeligen Ritterschaft, welche indessen in ihrer idealen Schönheit keineswegs allgemein zur Erscheinung kam, trug auch Keime ihres Verfalls in sich. Allerdings waren die Adeligen die Ersten der Nation gewesen, in ihnen und in den gelehrten Klerikern hatte sich die Blüthe des Nationalgeistes entfaltet. Aber die Gefahren der Eitelkeit, des Spielens mit der Etiquette, des Misbrauchs der Gewalt, des sich Verlierens in sinnliche Richtungen, und ungeistliches Wesen aller Art bereiteten die Veränderung vor, welche die neuen Zeiten brachten. Der Stand sank vor den neuen Mächten, er überlebte aber das Mittelalter, mit welchem nur das Ritterwesen untergieng, der „letzte Ritter" starb im 16ten Jahrhundert. Der Adel aber bestand, und von jetzt an hatte er um sein Bestehen zu kämpfen. Vor den Kanonen und Flinten bestanden Panzer und Schwert nicht, die stolzen, bunten, aber selbstbewußten und eigenwilligen Vasallenschaaren wurden durch die Soldtruppen und die stehenden Heere verdrängt, deren Offiziere wohl noch Adelige waren, aber in strenger Subordination. An den Höfen ward noch der Adel versammelt, und wandelte da mit Lust auf Wegen, die ihn dem Verderben zuführten. Die ritterliche Erziehung hat dem Pagencorps und der fürstlichen Militärschule weichen müssen. In Beziehung auf die Aemter und Würden machte ein anderer Stand, die **Studirten**, eine bedeutende Concurrenz, welcher jetzt allmählich eine öffentliche Erziehung hatte, die manche Analogie mit der ritterlichen darbietet, die Schul- und Universitätserziehung.

Es ist interessant zu sehen, daß für den Adel von jetzt an die Corporationserziehung außer dem Hause verschwand, und die Privaterziehung durch Hofmeister die Oberhand gewann: so wie ferner, daß jetzt, im Zeitalter des Helden von der Feder, auch eine **Literatur** über die adelige Erziehung anfängt. Wir vermögen dieselbe keineswegs auch nur einigermaßen vollständig zu geben, allein an einer absichtlich auf Gerathewohl herausgegriffenen Reihe von Schriften läßt sich die Geistesrichtung in angemessener Weise verfolgen.

Von dem älteren Petrus Paulus **Vergerius** existirt De nobilium puerorum educatione libellus gravissimus, welches der jüngere Vergerius 1560 herausgab, mit einer kurzen Vorrede. Daß der Cardinal Petrus Bembus ein empfehlendes Testimonium dazu schrieb, welches mit abgedruckt ist, läßt auf die Art des Buches schließen. Es ist in schönem Latein, und vollständig im Geiste jenes classischen Heidenthums geschrieben, welches in Italien mitten in der Kirche wieder erwacht war, eine rhetorische Diatribe voll classischer Beispiele für den puer nobilis — „qualem Herculem accepimus," und voll ciceronianischer Gemeinplätze, aber im Grunde ohne lebendige Beziehungen, und ohne Begründnng auf historische Verhältnisse und auf das Christenthum. In Italien war überhaupt das Ritterwesen früh gebrochen, und der Adel nie zu so in sich abgeschlossener Form gelangt. Man ließ dort früh die Untersuchung über die Geburt und in Folge

der steten Kämpfe mit Bischöfen und Päpsten und der daraus erzeugten geringern Achtung vor der Kirche auch die Rücksicht auf das kirchliche Verhalten der ritterlichen Leute weg, und da die Italiener viel zu weltlich politisch, viel zu praktisch waren, als daß sie sittliche Opfer hätten bringen mögen, fragte man auch wenig nach gehaltener Lehenstreue und ehrlich gebrauchten Waffen. In einem wohlthuenden Gegensatze dazu steht ein in Deutschland gedrucktes Werk: De educandis erudiendisque principum liberis reipublicae gubernandae destinatis, deque republica christiana administranda, auct. Conr. Heresbachio. Francof. ad Moenum 1570. 4.; nur bezieht es sich zunächst auf die Erziehung von Fürstensöhnen, wie es denn auch für den Herzog Wilhelm von Jülich Cleve Berg geschrieben ist, und für adelige Erziehung nur indirecte, allgemeinste Dinge giebt. Bezeichnend aber seiner Signatur nach ist wiederum D. Hieronymi Osorii Lusitani episcopi Sylvensis de regis institutione et disciplina Libri VIII. Colon. Agr. 1572. Obgleich von des Königs Erziehung handelnd, enthält es doch auch für die neue Adelsstellung bedeutende Winke. Der gelehrte und fromme portugiesische Bischof, welcher auch Geschichtsschreiber des Königs Emanuel war, unter dem der Seeweg nach Ostindien gefunden wurde, verstand seine Zeit wohl. In Portugal hatte schon in den Saracenenkämpfen der höhere Bürgerstand in den Städten niedere Adelsrechte erhalten: der höhere Ritteradel, die Lehensherren aber hatten im 15ten Jahrhunderte die Hoheitsrechte fast sämmtlich an den König verloren, und ihre höchsten Ehren bestanden seitdem darin, des Königs Diener zu sein, welchem die vornehmen und immer mehr sich hebenden Städter d. h. niederen Adeligen durchaus ergeben waren. Diese entwickelten in ihren Entdeckungs- und Eroberungszügen eine kriegerisch abenteuerliche, wahrhaft heldenmäßige Gesinnung, und so schmolz am Anfang der neueren Zeit das mächtige Element der Seefahrt und des Handelsgeistes wunderbar mit dem Ritterthum zusammen.

Bisher spielt die Pagenerziehung immer noch eine Rolle, wenigstens insofern, als die aufwachsenden Sprößlinge des Adels zu ihrer Bildung noch öfters an Höfe, in Adelskreise, — in Portugal wohl auch zu Schiffe — gegeben werden, und dabei gute Lehrmeister in den passenden Wissenschaften und Künsten haben. Deutlicher tritt die Hofmeistererziehung im nächsten Jahrhundert hervor. Georg Engelhard von Lohneys Hof-, Staats- und Regierkunst in dreien Büchern, deren Erstes von Erziehung und Information junger Herren, Frankf. am Main 1679 Fol., will übrigens ausdrücklich, daß „Pagen und Knaben gleichen Alters, guter Sitten, dem jungen Herrn zugeordnet werden", und giebt außerdem eine Menge wohlbedachter Bestimmungen. Auch soll der junge Herr ab und zu mit vornehmen, politischen, gelehrten Leuten umgehen, und mit ihnen wohlreden und vorsichtig scherzen lernen: aber keinerlei üble Gesellschaft, als von gemeinen Knechten, Possenreißern und Fuchsschwänzern um sich haben. Die Unterweisung im rechten Glauben und in der Gottesfurcht, im rechten Benehmen gegen die Eltern und Verwandten, und gegen den Lehrer, sowie gegen Diener und Unterthanen wird sorgfältig behandelt. Mit letztern soll er sich nicht gemein machen, den Ernst sehen lassen, aber nie soll man ihm erlauben zu schlagen. Nie soll man ihn müßig gehen, sondern scientias et artes wohl lernen und allerlei adelige Leibesübungen vornehmen lassen. Zuletzt aber auf Reisen schicken: ein Bildungsmittel, worauf schon früher ein großer Werth namentlich für die jungen Cavaliere gelegt wurde.

Welche Wissenschaften und Künste aber der junge Adelige lernen soll, das sagen uns ausführlich und charakteristisch andere Schriften, welche auf das Wissen den Hauptnachdruck legen. So:

Der Seinen zu erziehen habenden Jungen Cavalier in der Profan- und Kirchenhistorie Sowohl als in der Geographie, den Hauptprincipiis Juris Publici, dem Nöthigen aus der Heraldic, der Genealogie u. s. w. getreu und gründlich unterrichtende Hofmeister, zum Nutzen derer beeden jungen Herren Grafen v. Nostitz verfaßt von Ludov. de Launay, 2 Thle. Augsburg 1738. 4° und De l'éducation d'un jeune Seigneur. Par. 1728. 8°. Das erstere ist ein sehr gründliches Handbuch der genannten Wissenschaften, etwas trocken

und pedantisch katechisirend; das zweite geht mehr darauf ein, wie und was von ihnen gelernt werden soll, und hat einen viel weiteren Gesichtskreis. Die alten und neuen Sprachen sind zu erlernen, letztere durch Umgang mit solchen, deren Landessprache sie sind: namentlich soll man hiezu entweder gut geschulte Kammerdiener der fremden Nation engagiren, oder noch lieber eine Zeitlang im Auslande leben. Die Agricultur und Oekonomie soll der Zögling ebenfalls studiren, les arts, la musique, la danse, la poésie, les jeux. Kartenspiele soll derselbe am besten vom Hofmeister in den Freistunden lernen, soll leidenschaftslos, nobel, und zugleich mit möglichster Virtuosität spielen lernen, als ein talent de société. Die judiciösen, feinen Bemerkungen über solche Specialitäten sind von besonderem Reiz. Ein besonderer ernst gehaltener Abschnitt am Eingange behandelt die religiöse Grundlage der Erziehung, streng katholisch, mit Hinweisung auf die wichtigen Lehren der Kirche von der Verdorbenheit der menschlichen Natur und der Gnade und Erlösung, welche Lehren der Zögling früh in sich aufnehmen müsse: dabei sind auch instructions qu'on doit lui donner à l'égard des Protestants.

Ein rechtes Bild der blos geistreichen Adelserziehung in französischen Kreisen vor der Revolution gewähren die Principes d'éducation pour la noblesse concernant les bonnes moeurs, la religion et les sciences par le S. de Vaubrières 1761. 8°. Der Verfasser war Pagenhofmeister bei dem Cardinalerzbischof von Lüttich. Trotz des Titels ist von den bonnes moeurs und der Religion kaum die Rede. Dafür aber eine reiche Literatur über die Werke, welche zum Unterricht namentlich über die Wissenschaften und belles lettres dienen können, mit glänzenden Bemerkungen über die Poesieformen, in welchen die jungen Herren ihren Geist zeigen können: — und doch im Ganzen seicht und nur plaudernd.

Dagegen ist der Inhalt eines in deutscher Sprache von einem bewährten Pädagogen des vorigen Jahrhunderts erschienenen unscheinbaren Buches, welches vielfach französische Feinheit mit deutscher Kernhaftigkeit verbindet, so vielseitig und anregend, daß wir daraus für die Gegenwart noch wichtige Wahrheiten entnehmen können. Es ist dies: Einer Hertzogin aus Frankreich Regeln für das Frauenzimmer höhern Herkommens, wie die Kinder höhern und niedern Standes zu erziehen. Aus dem Französischen übersetzt. Ans Licht gegeben durch M. Frid. Christ. Oetinger, Specialsuperintendenten zu Weinsberg, Tübingen 1754. 8. Angehängt ist: Ein rares Büchlein von Auferziehung der Kinder insonderheit junger Herren und anderer sowohl hoher als niederer Standespersonen, aus dem Französischen übersetzt. — Man sieht, daß eine Mutter den Grund gelegt hat. Das Buch beginnt mit der ersten Erziehung des zarten Kindes. „Der größte Vortheil eines Baurenkinds vor einem jungen Herrlein ist, daß es seine Mutter zu einer Säugamme hat.“ Das 2te Capitel handelt von Gottes Ebenbild, dessen Reste in der verderbten Natur die Handhaben bieten, wobei der Mensch zu fassen ist, — die Schamhaftigkeit, Furchtsamkeit, Wißbegierde und Leichtgläubigkeit des Kindes. Dies bietet in vier Capiteln reichen Stoff zu pädagogischen Regeln. Unter der Schamhaftigkeit ist die natürliche Verschämtheit begriffen: „es muß eine Lust zu sehen sein, wenn ihm (dem Herrlein), so er mit fremden Personen redet oder seiner Exercitien eines vor ihnen sehen lässet, die Röthe ins Gesichte steiget.“ „Nachdem man später die Jünglinge gewöhnet mit den Leuten umzugehen um in guter Gesellschaft zu reden, werden sie schon beherzter werden.“ „Der hochgetragene Sinn großer Herren verdirbt zum öfftern die gute Art ihrer Kinder, denn wenn dieselbe nicht stracks mit ihrem Ehrgeiz überein kommen und alles, was man ihnen angiebt, mit einer unerschrockenen Annehmlichkeit sagen, so erzörnen sie sich umsonst.“ „Kleine Großsprecher, die einen ganzen Saal mit ihrem Geplauder erfüllen, begehen insgemein später nichts besonders rühmliches.“ — Die Furcht vor der Ruthe wird empfohlen, und die Wißbegierde sei zu benützen, um dem Kinde allerlei Kenntnisse beizubringen auch beim Spielen. Soldatenspiel wird den adeligen Kindern sehr empfohlen, „mit bleiernen Männlein und mit kleinen Knaben, auf daß sie commandiren, strafen und loben lernen.“

Gleicherweise aber habe man gegen vier andere Dinge zu kämpfen, die ebenfalls in der jungen Kinder Natur tief wurzeln, daß sie nemlich übermüthig, eigensinnig, unwahr und unmäßig seien. Vor dem Stolz und Hoffart hat man sonderlich adelige Kinder zu hüten*), andererseits wird man ihn aber auch zum Guten lenken können. Der Eigensinn ist in den drei ersten Lebensjahren zu brechen, nachher ist es oft fast unmöglich. Namentlich als Ungehorsam muß er bestraft werden. Die Umgebung mache diesen Fehler in adeligen Häusern oft sehr schwierig zu behandeln. Von der Unwahrhaftigkeit der Kleinen sind treffliche Dinge gesagt, — sie sei ein wesentlich knechtischer Fehler und die Höfe zumal seien Schulen der Lügen. Auch mit dem Läugnen sei streng zu verfahren. Aber phantastische Einfälle, wie Kinder sie unter einander als Wahrheit erzählen, seien nicht zu besprechen, aber zu beachten, weil man viel daraus lerne. Lügen auf andere dagegen sind das allerschlimmste und teuflisch: „Da muß man Gott bitten, daß er ein solches böses Herz helfe umkehren." Weiter ist von Tugenden, die hier besonders in Betracht kommen, die Rede, der Gerechtigkeit, Klugheit, Vorsicht, Treue, Bedachtheit und Selbstbeherrschung, Freigebigkeit, Tapferkeit. — Und auch die weibliche Erziehung kommt nun zur Besprechung; in den bisher angeführten Werken war von den adeligen Fräulein nicht die Rede. Zum erstenmal lesen wir über die Wahl einer Gouvernante (s. d. Artikel) allerlei, aber die Mutter sei die beste Gouvernante! — Und nun erst kommt unser Buch auf das Lernen, zuerst auf den Unterricht im Reden, Lesen und Schreiben, und dann in den Wissenschaften. Hofmeister seien entweder gelehrte oder militärische, unter letztern finden sich so gut wie unter jenen Schmeichler und Vergnügensdiener. Der gelehrte Hofmeister solle grundgelehrt, aber kein Schulfuchs sein: latein brauche der junge Herr nicht mehr sprechen zu lernen, aber viel anderes müße er recht lernen!

Wir brechen ab. — Man wird uns erlassen, die Phantasmen Locke's zu skizziren, welcher beiläufig von dem gemeinsamen Schulwesen nichts hält, und nur die häusliche Erziehung eines vornehmen und reichen Kindes durch einen Hofmeister behandelt, wobei er sich ausführlich in Gedanken über die Gesundheitspflege ergeht. Wie unpraktisch er war, bewies auch seine Ausarbeitung einer Adelsverfassung für Virginien; an der Spitze sollte ein Pfalzgraf, unter ihm die Landgrafen, unter diesen Caziken stehen. Diese papierene Constitution einer Aristokratie machte einen Versuch zu leben, brach aber bald ein unter ihren eigenen Unzweckmäßigkeiten. Andere Philosophen scheinen sich mit der Frage von adeliger Erziehung kaum befaßt zu haben. Basedow aber (im Agathokrator Altona 1771) und seine geistigen Söhne (z. B. Ehler Winke für Prinzen und Prinzenerzieher, Hamburg 1786) sind von der Philosophie nur angeweht und aufgeblasen. Das Philanthropin wollte von einem Adelsstande nichts wissen, aber recht consequent wurde im Philanthropin ein Ritterorden für die besten Zöglinge gestiftet.

*) Dem Verfasser sind hier Beispiele aus seiner Erfahrung eingefallen, die er hier anzuführen wagt. Eine sechsjährige russische Prinzessin lies sich beigehen, ihre Kammerjungfer und am Ende auch die Gouvernante sehr stolz zu behandeln: je vous l'ordonne, je le veux, je suis princesse. Die Gouvernante klagte es der Mutter. Mais je suis donc princesse! sagte die Kleine. Aber keine Fürstin, welche befehlen kann, erwiederte die Mutter. Und damit du siehst, daß die kleinen Fürstinnen nicht viel zu sagen haben, so dürfen dich jetzt die Mädchen und Diener, bis ich es wieder erlaube, gar nicht mehr Fürstin nennen, und du darfst ihnen nichts mehr befehlen. Ich bin die Fürstin, welche befiehlt, und ich degradire dich auf drei Wochen. — Dasselbe Kind erhielt auf einem Spaziergang vom Diener des Hausarztes ein zierliches raschgefertigtes Körbchen mit Blumen: O wie danke ich dir, Iwan! rief sie mit überströmendem Jubel. Und dieselbe Gouvernante schnarrte: Il ne faut jamais remercier un domestique! —

Die Unparteilichkeit scheint indessen zu erlauben, daß wir auch an die Art erinnern, wie die englische Aristokratie häufig vom trades people spricht, und ihre Kinder sprechen läßt. Verfasser war ebenfalls Zeuge, wie ein kleiner Landjunker in Gegenwart des hochadeligen Vaters den Koch schimpfte: you bloody, dirty Papist! Der Papa meinte erfreut, sein Söhnlein sei right true blue! Er war nämlich selber ein ächter Orangeman.

Es ist überhaupt merkwürdig, daß Gräffe in der pädagog. Literatur des 18ten und 19ten Jahrhunderts außer den genannten nur drei Schriftsteller, und auch diese nur über Prinzenerziehung aufführt, über adelige Erziehung außer Locke gar keinen. Jean Paul steht durch die Levana unter jenen. Wo er ernst ist, steht er nur zu oft auf idealen Höhen, wo die Dichter mit den Königen gehen, nicht in der Wirklichkeit.

Auf des ächt deutschen Justus Mösers Gedanken, welche er selbst patriotische Phantasien nannte, sei es indessen erlaubt hier aufmerksam zu machen, weil sie mit ausgezeichneter Sach- und Staatskenntniß und kerniger Gesinnung den englischen Adel und seine Einrichtungen prüfen und empfehlen. Seine aphoristischen Winke sind außerordentlich reichen Gehalts, aber nicht in Excerpten zu geben.

Der englische Adel suchte seine Ehre und Macht nicht in eigener Landeshoheit, sondern im Rathe der Nation. Er wurde, nachdem auch die untern Stände erstarkt waren, conservativ ohne illiberal zu werden: und mehr als irgend eine andere Nation vertraut die englische auch in unsern dem Adel keineswegs günstigen Zeiten ihrer gebornen Aristokratie die Leitung ihrer öffentlichen Angelegenheiten. Dabei sank er nie zur bloßen Vollblutrace, nie zum bloßen Tituladel herab. Der Lord von altem Herrengeschlecht erhebt die Frau, die er sich gewählt, zu seiner Standes-Genoßin; — ein Recht, welches auf dem Continent nur der russische Adel ebenfalls hat, wo die Gemahlin eines Fürsten von Rechtswegen eine Fürstin wird, auch wenn sie vorher ein einfaches bürgerliches Mädchen, Gouvernante oder Sängerin war, während nach dem preußischen Landrechte zum Beispiel (II, 1. §. 30) „Mannspersonen von Adel mit Weibspersonen aus dem Bauern- oder Bürgerstande keine Ehe zur rechten Hand schließen können.“ In England und in Rußland ist daher von Ahnenprobe und von rechtlicher Misheirath nicht die Rede, und das ist für die Familienpietät und somit auch für die Erziehung, durch welche die Stände in den Kindern geeinigt werden, von bedeutendem Werthe, abgesehen von andern eben so wichtigen Folgen. Die englische Aristokratie unterscheidet sich ferner wesentlich dadurch von der continentalen, daß sie ihre Adelstitel selbst wie Kronlehen betrachtet, welche nur vom Haupt der Familie besessen werden. Die übrigen Glieder des Hauses, mit ruhendem Adel, werden in den Kirchen-, Militär- und mancherlei Staatsämtern wohl versorgt, in einer Weise, die unsern Begriffen nicht eben zusagt.

Was aber die Erziehung betrifft, so kann man von einer besonders formulirten Adelserziehung in England kaum reden. Der Geist des Hauses erzieht den Adelsgeist. Im Allgemeinen kann man sagen, daß die englischen Adeligen wie andere wohlhabende, unabhängige Engländer einfach zu Gentlemen gebildet werden sollen. Der schwierige Begriff des Gentleman schließt nemlich mit ein, daß der Mann in Beziehung auf seine Mittel zum Leben nicht auf Handel, Fabrikunternehmung oder Gewerbe angewiesen ist; er schließt aber nicht aus, daß er vom Staat Sinecuren aller Art gerne annimmt, und vorzugsweise irgend ein Amt ansprechen kann. Das Verständnis dieser Gentlemansbildung auf den exclusiven Universitäten Oxford, Cambridge, Dublin und auf den theuern Vorbereitungsschulen zu denselben ist nicht leicht in kurzen Worten zu geben und verdient einen eigenen Artikel. Ihr Princip ist aber wesentlich ein formelles, durch classische Studien in etwas verknöcherten Formen, mit mehr oder weniger Mathematik, und reichlich umwuchert von jenem cant, der hohlen, gleißenden Namengenugthuungslehre und Buchstabentreue der Engländer. Nach unsern Begriffen ist die Ausbildung der ältern und jüngern Söhne im Einzelnen vielfach mangelhaft. Giebt es doch selbst englische Diplomaten von Adel, die kein Französisch verstehen. Sehr beachtenswerth ist übrigens, daß demungeachtet Leute, die so aristokratisch studirt haben, doch sofort häufig in einem Amt, welches einen ganzen Mann verlangt, sich vorzüglich tüchtig bewähren, ohne durch ein Sieb von Prüfungen in Fachstudien gesichtet zu sein. Auf dem Continent ist das anders: je kleiner der Staat unter den Weltstaaten, desto weltumfassender sind die Prüfungsgegenstände seiner Schulmeister und Schreiber. Daß andererseits so in England auch oft Unwürdige in Amt und Würden kommen, ist ebenso gewiß. Die sattsam

bekannte Formlosigkeit junger Engländer von Familie im Salon des Continents ist ferner gleicherweise kein Beweis von sorgfältiger Erziehung derselben. Der Klotz hat aber oft einen guten Kern.

Wir haben den russischen Adel vorhin mit dem englischen in Parallele gestellt. Er ist übrigens von demselben grundverschieden, und ganz Staatsanstalt geworden. Die alten Namen und Geschlechter spielen demungeachtet eine große Rolle. Die Adeligen lassen ihre Kinder größtentheils zuerst im Hause erziehen, und verwenden viel auf die äußere Bildung. Meist werden sie dann in irgend eine „Kronsschule" geschickt, von denen die höheren wesentlich den Charakter von Adelsinstituten haben: so das große nur die Kinder des hohen Adels aufnehmende Pagencorps in Petersburg, das Alexanderslyceum, die Rechtsschule und andere zumal militärische Anstalten, für deren Zöglinge ein gewisser Adelsrang des Vaters verlangt wird. Dem unbefangenen Beobachter drängt sich in der That die Wahrnehmung auf, daß die jungen Russen aus guten Häusern im Durchschnitt wirklich gebildetere Menschen sind, vielseitiger, humaner, sprachgewandter als die Engländer.

Wie der Adel in Frankreich und in den romanischen Ländern, vom Staate anerkannt oder nicht, sich auf die Familie zurückzieht und in ihr die Erziehung seiner Nachkommen vorzugsweise vollzieht, soweit sie nicht mit Zöglingen bürgerlichen Standes in Civil- und Militärunterrichtsanstalten sich zum Dienste ausbilden, haben wir schon oben berührt. Der unnatürliche Brauch, die Kinder vom zartesten Alter an aus dem Hause zu entfernen, findet viel mehr nur in den „Centren der Civilisation", bei der Bourgeoisie der großen Städte, als bei dem Adel Frankreichs Statt. Für die Töchter ist die Erziehung in einem Kloster oder adeligen Stift bis auf die neueste Zeit gewöhnlich gewesen.

In unserm Vaterlande erscheinen die Zustände ebenfalls mannigfaltig gebrochen. Kaum sind irgendwo noch lebendige Anstalten in Wirksamkeit, welche den Söhnen des Adels eine gemeinsame, öffentliche Erziehung geben. Die exclusiven Pagencorps sind hiefür kaum anzuführen; die sg. Ritterakademien (s. d. Artikel), in Preußen zu Brandenburg, zu Liegnitz, das Theresianum in Wien nehmen seit kürzerer oder längerer Zeit auch Bürgerliche auf. Der rheinische Adel hat in Bedburg seit 1842 eine rheinische Ritterakademie, welche ächten Adelsgeist zu bilden und zu pflegen zur Aufgabe hat. Sie wurde namentlich gegründet durch die Thätigkeit eines wahrhaft edeln Mannes, des 1849 verstorbenen Grafen von Mirbach, eines hochgebildeten Geistes, eng befreundet mit dem Freiherrn von Stein, welcher wie irgend einer die Interessen seines Standes erkannte. Die Anstalt ist eine ausschließlich katholische, und ein erstes Muster für ähnliche Gestaltungen einer wirklichen erneuten Stärkung eines gesunden Standesgefühls.

Es wird Niemand bezweifeln, daß zur Reform des deutschen Adels die Gründung von Standesinstituten verschiedener Art wesentlich ist, und daß namentlich eine adelige Erziehung, nicht blos privatim, sondern öffentlich, das heißt in Verbindung mit den Standesgenossen für denselben außerordentlich wichtig wäre. Ja es wird in der That als die Aufgabe des Adels bezeichnet werden müssen, daß er auch in dieser Richtung seine Regenerationsfähigkeit zu erweisen hat, welche ihm von so vielen Seiten her bestritten wird: und er möge es thun, da es noch Zeit ist. *) Seine kommenden Generationen werden tüchtig gewappnet sein müssen, um würdig zu bestehen. Die zeitgemäße Erneuerung der genoßenschaftlichen Verbindung und der Erziehung in

*) In der Zeit begeisterten Aufschwungs deutscher Volksthümlichkeit nach dem Sturze der Franzosenherrschaft sollte von der ehemaligen Reichsritterschaft ein Adelsverein gegründet werden, die „Kette" genannt, dessen Zweck darin bestünde: auf den sittlichen und wissenschaftlichen Zustand des deutschen Adels vortheilhaft zu wirken, im häuslichen wie im öffentlichen Leben, den wahren, alterthümlichen Sinn wieder zu erwecken, und durch Beispiel und Zuspruch dahin zu streben, daß jede körperliche und geistige Bildung unter dem deutschen Adel immer mehr fortschreite. In Kreise und Gauen getheilt, durch Vorsteher geleitet, und zu regelmäßigen Versamm-

ihrem Geiste, zugleich eine der bedeutendsten Rechtshülfen involvirend, wird dem adeligen Stande, vor dessen einzelnen Gliedern unser Volk noch so vielfach herzliche, unwillkürliche Achtung hat, zu seiner eigenen Reinigung und Verjüngung die rechten Mittel bieten. Der alte Adel wird gegen die Neugeadelten, unter denen viele sind, welche wahrhaft adelige Gesinnung haben, nicht spröde sein dürfen. Ohne übrigens die dem Adel selbst verderbliche sociale Absonderung zu befürworten, mit welcher jene Verbindung mit den Standesgenoßen nicht verwechselt werden darf, wird dabei doch hervorgehoben werden dürfen, daß der Adel ein persönlicher, kein bloßer Geld- oder Vermögensstand ist, daß man das persönliche Princip des Adels nicht aufgeben darf, um etwa das des großen Grundbesitzes an seine Stelle zu setzen. Dort ist die Person und die Familie entscheidend, und der Güterbesitz ist nur die Gewähr für die Fortdauer des adeligen Lebens und der großen adeligen Interessen: hier entscheidet das Vermögen als solches. Eine Genoßenschaft der Grundbesitzer kann das Procenthum, das durch Speculation, durch Quacksalbereienverkauf steinreich gewordene, wesentlich gemeine, nicht fernhalten: der Adel kann es und thut es. Eine adelige Schule würde also diesem schönen, tüchtigen Familienprincip würdig entsprechen — und wenn bürgerliche Pädagogen dagegen sind, so mögen sie sich erinnern, daß sie vielleicht selbst ihr Töchterchen in das Institut, wo die angeblichen Honoratiorentöchter sitzen, und nicht in die bürgerliche Mädchenschule schicken, damit sie nicht mit gemeinen Mädchen zusammen kommen. Solche Adelsgegner gehören zu dem unverbeßerlichen, freiheitliebenden Geschlecht, welches den Schülern kein „von" vor dem Namen erlauben will. Recht wohl wißen wir übrigens, daß viele Adelige eine besondere Anstalt für die Bildung ihrer Söhne durchaus nicht für ein Bedürfnis halten, und keineswegs abgeneigt sind, dieselben in die allgemeinen Vorbildungsanstalten des Staats für die Hochschule u. s. f. zu schicken. Sie mögen im Ganzen und Großen gegenwärtig wohl auch Recht haben wegen der sogleich noch zu besprechenden Verhältnisse. Was das Wissen betrifft, dafür ist in den Staatsanstalten ja meist trefflich gesorgt; die Erziehung aber für den Stand ist ohnehin mehr noch Sache des Hauses als der Schule. Allerdings können sie aber auch erwarten, daß eine adelsfeindliche Tendenz in den für Alle bestimmten Anstalten nicht genährt werde. Wenn irgend ein Lehrer sich Räsonnements und Ausfälle gegen den Adel erlaubt u. dgl., so wird das auf die jungen Adeligen wohl wenig wirken, wohl aber eine verbitterte Polemik in die Schule verschleppen, auf eine wahrlich unpädagogische Weise.

Wie und worin nun aber der junge Adel erzogen und gebildet werden soll, wird man fragen. Der Verfasser gegenwärtigen Aufsatzes gesteht, daß ihm nicht blos seiner Natur nach Gabe und Lust nicht verliehen ist, a priori Organisationspläne und pädagogische Theorien zu entwerfen; sondern sogar, daß er sie im vorliegenden Falle noch für überflüßig halten würde. Dafür wird ohnedem der Adel selbst zu sorgen haben, und zwar, wie sich von selbst versteht, mit Rücksicht auf die staatlichen Verhältnisse und auf die Anforderungen, welche der Staat an seine ersten Bürger stellt.

Es ist wahr, daß zumal die Stellung des niederen Adels, bei welchem ohnehin eine Reform viel zu thun finden wird, die Aufgabe nicht wenig erschwert. Seitdem der offene Lehenshof aufgehört hat, ist die stille Kanzlei an seine Stelle getreten mit ihren Actenstößen. Schon ehe die Gerichtsbarkeit der Rittergüter aufhörte, war dieselbe längst nicht mehr von dem Gutsherrn in Person, sondern von einem angestellten bürgerlichen Patrimonialrichter verwaltet. Ueber die Ritter und ihre Dienstleute, als die gebore-nen Räthe des Fürsten, wurden von ihm allmählig die ernannten Beamten als ge-

lungen zusammentretend sollte der Verein den gesammten deutschen Adel als eine organisirte Körperschaft umfassen, denselben „fest wie die Ringe einer Kette zusammenhalten und weder Anfang noch Ende zeigen, an dem die Glieder getrennt und von einander entfernt werden könnten." Es ist bei dem Entwurfe geblieben.

Häusser, deutsche Geschichte vom Tode Friedr. des Gr. bis zur Gründung des deutschen Bundes. Berlin 1857. IV. Band, S. 677.

korene Räthe gesetzt. Die Aemter sind abgelöst von der Familie und vom Erbrecht, und die Studirten sind dazu berufen. Der Adelige, der ein Amt sucht und suchen muß, muß mit den Bürgerlichen studiren und mit ihnen concurriren. So sehr das zum Heile des Staats und des Adels selbst dienen mag, so hat doch die staatliche Markirung und Sortirung durch die Examensprobe auch ihre großen Mängel. Es ist schon vielfach geltend gemacht worden, daß in unserer Zeit so gar vorzugsweise das Wissen, zuweilen einseitig gelehrtes Wissen zum Maßstab der Tüchtigkeit für ein Amt gemacht worden ist, und daß andere für die ersprießliche Führung desselben ebenso wichtige Eigenschaften am Prüfungstische nicht erkannt werden, an welchem ohnehin kein Ansehen der Person gelten soll, wenigstens der Theorie nach. Wer in englischen Einrichtungen Vorbilder erblickt für unsere Adelsreform, der könnte in diesem Punct wohl stutzig werden. Dort sind nämlich eine Menge Aemter und Stellen, und gerade die einträglichsten, zum Theil eigentlich „arbeitsloses Einkommen," und was für eines! geradezu Ausstattung für die jüngern Söhne der Adelsgeschlechter, sie werden denselben ohne alle besondere Prüfung der Würdigkeit gegeben, oder, wenn man will, von den Familien für ihre Sprößlinge in Besitz genommen. Vor solchen Einrichtungen braucht man übrigens auf dem Continent sicher nicht zu warnen, das würden gewiß nur „patriotische Phantasien" bleiben. Ueberhaupt wird es sich um Stellenjägerei gar nicht handeln, und unser Adel wird so wenig als irgend einer sich spröde gegen die Vortrefflichkeit der Begabung verhalten, die ja kein Privilegium eines Standes ist. Aechtes Adelsbewußtsein hat das nie gethan. Im Gegentheil, der Adel wird erkennen, daß er die Seinen in der That auch fähig machen muß, die ersten Stellen einzunehmen, wenn er bestehen will. Das schöne Wort: Noblesse oblige! gilt auch in dieser Beziehung. Tüchtig lernen wird er müssen, und was man in Deutschland einen guten Schulsack nennt, muß er haben: darüber ist übrigens auch die betreffende Literatur einig. Ob aber der Unterricht in Gegenständen des Wissens so wenige Fächer umfassen soll wie z. B. in Eton, der englischen Universitätsvorschule, welche großer Männer Jugend geleitet hat, oder so reich und bunt wie in manchen deutschen Anstalten, das ist hier nicht zu entscheiden.

Wenn übrigens mit der Idee von adeliger Erziehung sich wohl hie und da die Vorstellung einer gewissen Oberflächlichkeit und glänzende Außenseite verbunden hat, so ist dies, soweit es einen Vorwurf enthält, einfach zurückzuweisen. Es bezieht sich dies aber wohl auf den richtigen Gedanken, daß dem Adel seiner Stellung nach auch obliegt, für eine schöne Erscheinung dessen, was er ist, wie er es giebt, was er kann, zu sorgen: weit mehr noch, als dem Gelehrtenstand, dem Fachmann. Tanzen und Reiten, Fechten und moderne Sprachen sprechen, Kenntnis der Umgangsformen und höfischer Sitten, schließlich Reisen zur Erweiterung der Anschauungen sind daher stets in den Plan der adeligen Erziehung aufgenommen worden. Die Leichtigkeit der Bewegung, Eleganz und Grazie im Gespräch, das rechte Maß im Benehmen mit aller Welt, jene herzgewinnende Feinheit und jene Höflichkeit, welche zugleich das Unberechtigte trefflich abzuweisen weiß, kurz, die nicht zu beschreibende Vornehmheit im Auftreten, welche den ächten Adel von dem Vornehmthun des unächten unterscheidet, alles das ist es, was die Hochgebornen auch äußerlich auszeichnen soll, und was die höhere Gesellschaft auch in der That und unläugbar auszeichnet, wo sie eine wirklich gebildete ist. Es ist der feine Duft und die ächte Blüthe edler Bildung in Verbindung mit dem Selbstbewußtsein einer Unabhängigkeit, welche nicht blos eine philosophische ist. Keine Unterrichtsanstalt und kein Hofmeister wird in diesem Punct aus sehr einfachen Gründen mehr thun können als vorbereiten und leiten; die Familie muß auch hier den rechten Grund legen. Der rechte Schüler weiß alles zu ergänzen. Jene wahre Bildung aber, welche das Recht des Gegners in ritterlicher Weise anerkennt, und jene Selbstbeherrschung, welche dem Neid und Grimm gemeiner Gesinnung mit sicherer Ruhe entgegentritt, das sind Aufgaben, welche eine adelige Erziehung an den jugendlichen Herzen der Ihrigen vorzugsweise zu erfüllen hat. Solche Selbstbeherrschung ist hie und da den Adeligen abhan-

den gekommen, sie gehörte zur guten Erziehung des alten régime wesentlich. Die enfants terribles des Adels auf dem Continent, welche die Heiterkeit der Kammern zu erregen das Vorrecht haben, bieten in dieser Beziehung ein für keine Partei ehrenhaftes Schauspiel. Die englische Aristokratie aber hat es im Allgemeinen am weitesten gebracht in Beziehung auf die Stirne, mit welcher sie sich von der freien Presse das Aergste sagen lassen kann, ohne aus der Fassung zu gerathen. Freilich steht sie auf anderem Boden als die unsrige.

Ein streng erzogenes Geschlecht, in Erfüllung seiner Pflichten ohne Menschenfurcht, im Arbeiten, in der Unterordnung des eigenen Willens unter einen höhern geübt, wird dann auch wohl ein Selbstbewußtsein finden, welches ohne erkünsteltes Formenwesen auf festem Grunde ruht und Anerkennung erwarten darf, von solchen wenigstens, die im Stande sind überhaupt einen Unterschied der Stände anzuerkennen, und nicht wie die moderne Bourgeoisie und die „gesellschaftslose" Bureaukratie nur von citoyens, von Staatsbürgern wissen wollen. Jenes Selbstbewußtsein wird aber nicht das des Junkerthums sein, welches nur sich, und nicht den Fürsten und seine Regierung als die Spitze des Staats betrachtet wissen möchte, und nur loyal ist, wenn es in seinem Interesse liegt.

Die vorstehende Betrachtung hat hie und da weiter ausholen müssen, als nöthig scheinen könnte. Der Verfasser hofft indessen, daß man ihn nicht sofort für parteiisch erklären wird. Er muß dankbar erkennen, daß die Darstellung mehrerer Puncte, welche nicht das unmittelbar Pädagogische betreffen, zum Theil aus den trefflichen Artikeln Bluntschli's in dessen Staatslexicon entnommen ist. Er hat ferner sicherlich nicht einseitige Rechte des Adels, sondern wesentlich Pflichten desselben im Auge gehabt; so wenig aber als der Adel jemand soll zwingen können, ebenso wenig soll ihm etwas vorgeschrieben werden in Beziehung auf sein gutes Haus und seine Kinder. Für unser Volk wird eine vorurtheilsfreie Achtung der guten Rechte des Adels keine Gefahr bringen; sie wurzelt so tief in unseres Volkes Naturell, daß es mit dieser Achtung ein sittliches Element preisgeben würde. Die Erziehung des Adels aber wird wie die Erziehung aller Stände den Grund zu seiner Zukunft legen und wenn der rechte Geist weht und die rechten Leute ihn pflegen, so wird diese Zukunft eine schönere sein als die Gegenwart, in welcher die ächt adelige Erziehung wahrlich nur vereinzelt dasteht, wie eine seltene schöne Blume auf einem weiten Blachfelde. **Beesenmeyer.**

Adjunct, s. Lehrer.

Adoptirte Kinder sind fremde, welche als eigene angenommen sind. Eine solche Annahme an Kindes Statt begründet eine gesetzliche Verwandtschaft. Das Gesetz, welches diese Institution eingeführt und genau entwickelt hat, ist das röm. Recht, dem sich die Kirche anschloß, so daß die römisch-kanonischen Grundsätze dafür maßgebend geblieben sind und auch die gegenwärtige Praxis, beim Mangel eigenthümlich deutscher Bestimmungen, sich nach denselben richtet. Zwar finden sich in einzelnen particularen Gesetzgebungen Abweichungen von den ursprünglichen Vorschriften, doch ist der Begriff nebst dem wesentlichen Inhalte des ganzen Instituts selbst dadurch nicht verändert worden.

Das römische Recht unterscheidet, ob die als Kind anzunehmende Person selbständig (sui juris) ist, oder sich in väterlicher Gewalt befindet (alieni juris), und nennt den ersten Fall adoptio, den zweiten adrogatio. Die Arrogation hat den Namen von der dabei üblichen Form, übereinstimmend mit der Rogation der leges: denn sie geschah Anfangs feierlich in den Curiatcomitien, indem der Pontifex Maximus, nach vorangegangener Untersuchung über die Zulässigkeit, das Volk befragte, ob es seine Genehmigung ertheile (populus rogatur, an id fieri jubeat. Gellius noctes Atticae V., 19. Gajus institut. I., 98. 99. Ulpian Fragm. VIII., 2. 3.). Seit dem Fortfall der Comitien erfolgte die Arrogation einfach durch ein kaiserliches Rescript; seitdem konnten auch Frauen arrogirt werden, was früher nicht möglich war, da dieselben nicht in den Comitien erschienen; auch Unmündige (pupilli), deren Arrogation unstatthaft war, ließ Antoninus Pius unter den erforderlichen Cautelen zu. (Gellius a. a. O.

Gajus I., 101. Ulpian a. a. O. §. 5). Die Adoption eines Hauskindes erforderte die Entlassung aus der väterlichen Gewalt unter den dabei üblichen Formen (bei Söhnen dreimalige, bei Enkeln und Töchtern einmalige Mancipation) und die Ueberweisung an den Adoptivvater (durch in jure cessio) vor dem Magistratus, insbesondere dem Prätor oder Provinzialstatthalter (vergl. die cit. Stellen.). Im Jahr 530 vereinfachte dies Justinian, indem es nur einer Erklärung der Betheiligten vor dem competenten Richter zu Protokoll bedürfen sollte (c. 11 Cod. de adoptionibus. VIII. 48.). Die neueren Gesetze fordern für die Annahme an Kindes Statt einen schriftlichen Vertrag und gerichtliche Bestätigung, wie das preußische Landrecht Th. II. Tit. II. §. 666. 667; das österreichische allgemeine bürgerliche Gesetzbuch §. 181; Code civil art. 353 ff. Die sogenannte testamentarische Adoption (adoptio per testamentum) ist nicht eine eigentliche Adoption, sondern nur eine Erbeseinsetzung unter der Bedingung, den Namen des Erblassers zu führen.

Die Adoption ist eine Nachahmung natürlicher Zeugung (adoptio naturam imitatur). Daraus erklären sich die Bestimmungen, daß der Adoptirende (Wahlvater, Wahlmutter) älter sein soll, als das Wahlkind. Das römische Recht fordert eine Differenz von 18 Jahren (§. 4. Inst. de adopt. I., 11). Ihm folgt das österreichische Gesetz §. 180, während das französische 15 Jahre statuirt (art. 343). Unfähig sind Castraten, nicht aber Spadonen, welche von Natur nicht zeugungsfähig sind (§. 9 Inst. cit.); desgleichen die, welche den ehelosen Stand feierlich angelobt haben (preuß. Landrecht §. 670, österr. §. 179). Dagegen erklären viele Kanonisten, daß auch Priester adoptiren können (s. Ferraris bibliotheca canonica s. v. patria potestas nro. 28); auch soll niemand, der bereits Kinder hat, adoptiren; doch wird davon landesherrlich dispensirt. In der Regel soll kein Armer einen Reichen an Kindes Statt annehmen (l. 17 §. 4 Dig. de adopt. I. 7). Der Arrogirende soll eigentlich über 60 Jahre alt sein (l. 15 §. 2 ht. I. 7); darnach fordern die neuern Gesetze als Regel das 50ste Jahr für den Adoptivvater. Für das Adoptivkind fordert der Code art. 346 Großjährigkeit. Justinian verbot auch die von Anastasius erlaubte Adoption eines natürlichen Kindes durch seinen Vater (Novella 74 cap. 3. 89. cap. 11). Dies erklärt die neuere Praxis noch für uneheliche Kinder anwendbar, indem Legitimation möglich ist. Die Wirkung der Adoption besteht im Allgemeinen darin, daß daraus Rechte und Pflichten wie zwischen leiblichen Eltern und rechten Kindern hervorgehen. Justinian verordnete, daß nur dann die volle Wirkung eintreten solle, wenn der Adoptirende ein leiblicher Ascendent des Adoptivkindes von väterlicher oder mütterlicher Seite sei (sogenannte adoptio plena, im Gegensatze der minus plena, wenn ein Fremder adoptirt (c. 10 Cod. ht. VIII., 48. §. 2. Inst. ht. I. 11). Die neueren Rechte nehmen auf diese Bestimmung und Unterscheidung keine Rücksicht. Das Wahlkind erhält den Namen des Vaters, den Adel desselben aber nur mit landesherrlicher Genehmigung, auch tritt es nicht in die neue Familie, wenn dies nicht durch einen besondern Familienvertrag festgesetzt wird. Da die Wirkungen der väterlichen Gewalt und des elterlichen Zuchtrechts aus der Adoption entstehen, so bedarf das Wahlkind auch der Genehmigung der Wahleltern zum Abschlusse der Ehe. Nach römischem Rechte entsteht aus der Adoption auch ein die Ehe vernichtendes Hindernis (impedimentum dirimens) für den Adoptivvater im Verhältnisse zur Adoptivtochter und der Frau des Adoptivsohnes, für den Adoptivsohn zur Frau, Mutter, deren Schwester, so wie zur Schwester und väterlichen Tante des Adoptivvaters, desgleichen zwischen Adoptivgeschwistern und dem Adoptirten zur Tochter von Adoptivgeschwistern. Nach Auflösung des Adoptivverhältnisses besteht das Hindernis noch für die Ehe des Adoptivvaters mit der Adoptivtochter und der Frau des Adoptivsohnes, ferner des Adoptivsohnes mit der Frau des Vaters. Diese Impedimente hat das kanonische Recht beibehalten (vergl. Lang über das Ehehindernis der sogenannten bürgerlichen oder gesetzlichen Verwandtschaft, im Archiv für civilistische Praxis, Band XXI. S. 288 folg. 419 folg.). Die evangelischen Kirchenordnungen berücksichtigen nur das Verhältnis der

Adoptiveltern und Adoptivkinder und der letztern unter einander. Während das französische Recht Art. 348 strengere Grundsätze befolgt, bestimmt das preußische (Landrecht Th. II. Tit. I. §. 13 verb. §. 997 folg.) nur: Zwischen Personen, deren eine die andere an Kindes Statt angenommen hat, kann so lange, als die Adoption nicht auf gesetzmäßige Art wieder aufgehoben worden, keine gültige Ehe geschlossen werden. Für Oesterreich hatte bis zum Erlasse des Concordats vom 18. August 1855 Art. 10 dieses Hindernis beim Schweigen des bürgerlichen Gesetzbuchs keine gesetzliche Bedeutung. Als besondere Wirkung der Adoption erscheint auch das Erbrecht des Wahlkindes, welches im Allgemeinen dem der leiblichen Kinder gleich ist, insofern nicht durch den Vertrag etwas Anderes bestimmt ist. (Details im preuß. L.-R. §. 691 folg. Code art. 350—352.)

Beendigt wird das Verhältnis unter Zustimmung der Betheiligten und Mitwirkung des Gerichts.

Von adoptirten Kindern sind Pflegekinder (alumni) wohl zu unterscheiden: denn zwischen diesen und den Pflegeeltern besteht kein eigentliches Familienband, weshalb keine Ansprüche auf Vermögensrechte vorhanden sind und selbst die Eingehung einer Ehe unter ihnen zulässig ist. (Entscheidung Justinians in c. 26 Cod. de nuptiis V. 4). Das Verhältnis gestaltet sich verschieden, je nach seiner Entstehung, ob es nämlich auf bloßem Vertrage beruht oder in Folge einer Annahme, da das Kind von seinen Eltern verlassen war. Jedenfalls haben aber diejenigen, welche das Kind in Pflege halten, die allgemeinen natürlichen Rechte der Eltern, insbesondere Anspruch auf Ehrfurcht. M. s. noch das preußische Landrecht Th. II. Tit. II. §. 753—773. Oesterreich. bürgerl. Gesetzbuch §. 186. Vergl. Ch. Wilh. Schmitt, die Lehre von der Adoption. Jena 1825.

H. F. Jacobson.

Anm. der Red. Obiger geschichtlichen Darstellung der rechtlichen Verhältnisse der Adoptivkinder fügen wir bei, daß das Eigenthümliche, was ihre Erziehung erfordert, in dem verwandten Artikel „Pflegekinder" seine Stelle finden wird.

Affectirt. Affectirt nennen wir denjenigen, der seinen Empfindungen und Gemüthsbewegungen einen übertriebenen und unnatürlichen Ausdruck giebt, es sei in der Miene, Haltung, Kleidung, Sprache oder irgend einer anderen Form der Selbstdarstellung. Die Motive des affectirten Wesens sind verschiedenartig; das gewöhnlichste ist Eitelkeit, und wir denken uns daher unter einem affectirten Menschen, bei welchem diese Form der Selbstdarstellung habituell geworden ist, immer einen eitlen Menschen. Aber während der Eitle sich von den Urtheilen der Anderen abhängig macht und sein Verfahren sowie seine Meinung der Zeit und den Umständen nach verändert, um immer den gesuchten Beifall zu gewinnen, geht der Affectirte einen Schritt weiter; er anticipirt die Anerkennung und ertheilt sich selbst den Beifall seiner Umgebungen, indem er gewisse Formen des Benehmens, gewisse Eigenthümlichkeiten des sprachlichen Ausdrucks ꝛc. als mustergültige in seiner eigenen Person zur Anschauung bringt, überzeugt, daß Andere dieser gewählteren Art ihre Bewunderung nicht versagen können. Verwandt ist das affectirte Wesen mit dem gezierten; aber, wenn auch oft mit demselben verwechselt, ihm doch nicht gleichzustellen. Wer sich ziert, geht zwar in der ängstlichen Sorge um den persönlichen Eindruck auf Andere so weit, daß er zuletzt nicht weiß, wie er sich drehen und wenden soll; aber dieses Bemühen tritt nicht mit Prätension auf, geht nicht darauf aus, zu imponiren, sondern darauf, durch gefälliges Wesen zu gewinnen, und richtet sich hauptsächlich nur auf die conventionellen Formen des geselligen Lebens, die es durch kleinliche Rücksichten noch verbindlicher gestalten will; daher denn geradezu von dem, der unnöthige Umstände macht, gesagt wird, er ziere sich. Ziererei erscheint darum nicht selten mit einer gewissen Sorglosigkeit und Aufrichtigkeit gepaart, namentlich bei Frauen, denen durch Einsamkeit und Abhängigkeit der freiere Blick auf die größeren Lebensverhältnisse getrübt ist und die darum den conventionellen Beziehungen einen übertriebenen Werth beilegen. Mit der Eitelkeit ist diese Art von Ziererei nur durch den kleinlichen und ängstlichen Sinn verwandt, auf

dem sie ruht. Das affectirte Wesen beschränkt sich aber keineswegs auf die Sphäre des Conventionellen, obwohl es sich auch in dieser geltend macht, noch weniger ruht es auf jenem ängstlichen Sinne für das Kleinliche, sondern sucht oft gerade das Große und Bedeutende, das, was durch sittliche Energie und idealen Gehalt hervortritt, sich zu vindiciren. Denn der Affectirte will den Menschen fühlbar machen, daß er richtiger, gebildeter, edler, reiner, wärmer empfinde, als sie, daß sein Gemüth mit tieferer Bewegung das Große, mit zarterem Sinn das Schöne erfasse. Diese Absichtlichkeit, die an die Stelle der Empfindung die Reflexion, an die Stelle des Natürlichen das Gemachte setzt, verräth sich leicht. Denn da die herausgekehrte Empfindung nicht aus der Tiefe, nicht aus dem Ganzen der Persönlichkeit kommt, sondern am Einzelnen und Zufälligen haftet, so wird der Widerspruch ersichtlich, in welchem diese gesteigerte Empfindung für irgend ein Besonderes mit der ganzen sittlichen Richtung und dem Bildungsstandpuncte des Individuums steht. So findet sich oft neben gesuchter Correctheit in der Aussprache einzelner Laute eine ungebildete Auffassung der Sprache überhaupt, neben forcirter Nachahmung irgend einer stutzerhaften oder genialen Mode ein völliger Mangel des Sinnes für Ordnung und Reinlichkeit in der Kleidung, neben schwungreicher Ausbeutung einzelner Gesichtspuncte eine nüchterne und geistlose Auffassung der Hauptsache namentlich in der schriftlichen Darstellung, neben übertriebener Begeisterung für irgend eine politische oder religiöse Tagesfrage Gleichgültigkeit gegen die tieferen sittlichen Verhältnisse. Je mehr in diesen und ähnlichen Aeußerungen des affectirten Wesens das Bewußte und Gemachte als solches empfunden wird, desto abstoßender wirkt es und desto deutlicher tritt der in allen Graden der Affectation wahrnehmbare Zusammenhang derselben mit der Lüge hervor.

Das Hervortreten des affectirten Wesens hängt mit der reicheren Entwickelung des Gemüthslebens und der Persönlichkeit als solcher zusammen und knüpft sich daher an das Alter der reiferen Jugend. Der Erzieher hat sich davor zu hüten, daß der Zögling nicht etwa durch ihn selbst darauf hingelenkt werde, gewisse Empfindungen zu affectiren, was leicht geschehen kann, wenn auf einzelne Aeußerungen des sittlichen und religiösen Sinnes, oder auf besondere Formen der äußeren Selbstdarstellung ein besonderer Werth gelegt und der Zusammenhang solcher vereinzelten Aeußerungen mit der Grundrichtung des Gemüths außer Acht gelassen wird. Wo aber das affectirte Wesen bereits entwickelt dem Erzieher entgegentritt, da muß dasselbe unter dem zwiefachen Gesichtspuncte der Lüge und der Eitelkeit behandelt und dem Zögling ebenso sehr die lächerliche Selbsttäuschung, in welcher der Affectirte sich gerade dadurch vor aller Welt verächtlich macht, wodurch er zu imponiren meint, als die gefahrvolle Rückwirkung dieser Richtung auf den ganzen inneren Menschen in Rücksicht auf Bildung des Geistes und Heiligung des Herzens zum lebendigen Bewußtsein gebracht werden.

Flashar.

Affenliebe, s. Erzieher.

Agricola, Rudolph (Huesmann oder Hausmann), zu Baflo, einem Dorfe bei Gröningen im August 1443 (nicht 1442) geboren, war einer der ersten namhaften Humanisten, welcher durch sein persönliches Wirken, seine Lehre und sein Beispiel, weniger durch seine Schriften dazu beitrug, die classische Bildung in Deutschland zu befördern. Auf der Schule zu Zwoll unter Thomas von Kempen und auf der Universität zu Löwen gebildet, hatte er sich nach Paris begeben, wo die humanistischen Studien damals schon einen festen Mittelpunct erlangt hatten, und hier in seinem Landsmann Joh. Wessel aus Gröningen einen Lehrer und Freund gefunden, dessen Anregungen er viel verdankte und mit dem er auch später noch, als sich derselbe in seine Heimath zurückgezogen hatte, viel verkehrte. Vom Jahr 1476 an hielt er sich in Italien, besonders in Ferrara lehrend und lernend auf; hier hörte er den lebendigen Erklärer des Aristoteles, Theodorus Gaza; hier errang er sich durch seine lateinischen Reden (die Rede in laudem philosophiae dicta a R. A. in praesentia Herculis Estensis Ferrar.

ducis a. D. 1476, ward später noch in Deutschland mehrmals gedruckt) und Gedichte, sowie durch seine Fertigkeit in der Musik und im Zeichnen die ehrende Anerkennung der Italiäner; hier traf er mit dem nachmaligen so verdienstvollen Bischof von Worms und Kanzler des Kurfürsten Philipp von der Pfalz, Joh. v. Dalberg und Dietrich v. Plenningen in nähere Verbindung. Die Sehnsucht nach dem schönen Lande hat ihn nie verlassen. Nach der Heimkehr in sein Vaterland wurden ihm von mehreren Städten Anträge gestellt; auch Maximilian I., an dessen Hofe er sich 1481 in Aufträgen der Stadt Gröningen sechs Monate zu Brüssel aufgehalten hatte, suchte ihn zu gewinnen. Er zog aber ein Leben frei von den Banden eines Amtes vor und gefiel sich in der Unruhe des Wanderlebens, wie so viele der spätern Humanisten, welchen es dadurch gegeben ward, an verschiedenen Orten eine bessere Zeit anzubahnen. Am wenigsten wollte er sich durch die Fesseln der Schule beengen lassen. Habe etwas, so schreibt er, einen seinem Wesen widersprechenden Namen, so sei es die Schule. Die Griechen hätten sie Schola, die Lateiner ludus litterarius genannt, da doch nichts von Muße entfernter, nichts strenger und dem Spiele widerstrebender sei, als sie. Richtiger erhalte sie von Aristophanes den Namen *φροντιστήριον* d. i. Sorgenort. Doch nahm er an dem Gedeihen der Schulen, auf deren Wirksamkeit in Deutschland höhere Bildung sich erbaut hat, den lebhaftesten Antheil. In seinen Briefen, welche überhaupt das Lehrreichste in seinen Schriften sind, tritt eine tiefe Einsicht in ihre wahren Bedürfnisse hinsichtlich der Lehrer und der Lehrbücher und namentlich auch das hervor, wie die Methode des Lehrens und Lernens ein Gegenstand seines Nachdenkens gewesen war. *) Mit Hegius in Deventer, mit Dringenberg in Schlettstadt u. a. stand er in fortgesetztem brieflichen Verkehr. Vgl. Raumer Geschichte der Pädagogik I. S. 80. Besonders beachtenswerth ist das Schreiben an den Barbirianus in Antwerpen a. d. Juni 1484, die sog. epistola de formandis studiis, welche von Melanchthon besonders herausgegeben und auch später noch öfters gedruckt worden ist, mit einigen Beilagen, Colon. 1532 in 8. u. d. T. Libellus de formando studio vere aureus dignus qui studiosorum omnium manibus teratur, cujus auctores sunt doct. viri R. Agr., Erasmus R., Phil. Melanchthon. Eine Uebersetzung s. bei Erhard Geschichte des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung, vornehmlich in Deutschland (Magdeburg 1827) Thl. 1, S. 389—400, einen Auszug bei Raumer a. a. O. Sein Hauptwerk, welches er nach seiner Mittheilung auf einer Reise (wahrscheinlich nach Heidelberg i. Jahr 1483) entworfen hatte und welches zu vollenden der Tod ihn hinderte, verfolgt einen ähnlichen Zweck und macht ihn recht eigentlich zum Vorläufer der künftigen Propädeutik. Es sind die libri de inventione dialectica; er behandelt darin die Kunst, jeden Gegenstand nach seinen verschiedenen Beziehungen zu untersuchen und darzustellen, die allgemeinen Gesetze des Denkens, denen die Wissenschaften zu folgen haben und nach denen sie zu restauriren seien. Den zweiten Theil, der „die Beurtheilung" auseinander setzen sollte, hat er nicht mehr geschrieben. Von dieser Schrift erschienen seit 1515 zehn nach unvollständigen Abschriften veranstaltete Ausgaben. Latitabant, sagt Erasmus in den Adagien (ed. Bas. 1574. S. 116. Chil. I. Cent. 4, 39) commentarii dialectices apud nescio quos nuper in lucem prodierunt, sed m u t i l i. Aber sie fanden auch so den Beifall der Urtheilsfähigen: plane divinitatem hominis prae se ferunt, urtheilt derselbe, nulla

*) Anm. der Red. So rieth er z. B. die Classiker möglichst treffend in die Muttersprache zu übersetzen, weil dem Lernenden dann für das in der Muttersprache Gedachte alsbald auch die lateinischen Worte einfallen würden. Doch solle er es beim Lesen nicht so peinlich genau nehmen, daß er über eine dunkle Stelle nicht hinwegwolle, bis er sie ergründet; er solle getrost weiter lesen, sie könne ihm später klar werden. Was der Schüler lateinisch schreiben wolle, müsse er immer vorher sorgfältig in der Muttersprache denken, d i e d e r n a t ü r l i c h e L e i b a l l e r G e d a n k e n s e i; etwaige Fehler im Ausdruck fielen uns in der Muttersprache am besten in die Augen. Aber auch selbständig müsse man hervorbringen, sonst ruhe das Gelernte wie todt in uns. (Nachtrag nach Raumer.)

exstant recentia scripta de locis et usu dialectices meliora et locupletiora, sagt Melanchthon. Nach dem Autographon brachte sie erst die Gesammtausgabe v. J. 1539. Den Inhalt deutet in der Kürze Erhard S. 400—405 an. — Seit dem Frühjahr 1483 lebte A. meist in Heidelberg im Hause seines Freundes Dalberg und stand auch bei dem Kurfürsten in hohem Ansehen, welcher sich von ihm die alte Geschichte vortragen ließ. Durch seine öffentlichen Vorlesungen, die er theils hier, theils auch in Worms hielt, regte er viele zum Studium der Alten an; das barbarische Latein kam durch ihn unter den Studirenden in merkliche Abnahme. In den letzten Jahren seines Lebens trieb er mit Hülfe eines bekehrten Juden, den Dalberg zu diesem Zwecke in sein Haus aufgenommen hatte, eifrig das Hebräische und soll auch den Psalter übersetzt haben. So angenehm ihm übrigens seine äußere Lage hätte sein müssen, so unzufrieden äußerte er sich darüber in seinen Briefen; er wisse nicht, sagt er einmal, ob nicht die Freiheit, die man ihm lasse, eine desto schwerere Dienstbarkeit werde. Von Heidelberg aus machte er noch mehrere Reisen, auch in seine Heimath; in jene Zeit muß sein Gespräch mit Wessel im Kloster Adwert (bei Gröningen) über die in der Kirche herrschenden Mißbräuche fallen, dessen nach Melanchthon Raumer S. 85 Erwähnung thut. Im Jahr 1485 begleitete er Dalberg nach Rom; die von diesem an Innocenz VIII. am 6. Juli gehaltene Rede ward ihm zugeschrieben und ist in seinen Werken abgedruckt. Er fand das Land durch Krieg verwüstet und zu seinem größten Schmerze sein geliebtes Ferrara ganz verödet. Bald nach seiner Rückkehr erkrankte er in Heidelberg an einem Fieber und ehe der herbeigerufene Arzt erschien, war er schon ruhig verschieden am 28. Oktober 1485. In der Franziskanerkirche ward er begraben. Sein sittlicher Charakter und sein unbescholtener Wandel, seine Friedfertigkeit und seine Bescheidenheit fanden das ungetheilte Lob seiner Zeitgenossen. Erasmus sagt von ihm: Nihil unquam hoc cisalpinus orbis produxit omnibus litterariis dotibus absolutius. Nulla erat honesta disciplina, in qua vir ille non poterat cum summis artificibus contendere: inter graecos graecissimus, inter latinos latinissimus. Von seinen Schriften fügt er hinzu, nachdem er einige aufgezählt: Ut ipse erat gloriae negligens et plerique mortales rem alienam sane quam indiligenter curare solent, nondum in lucem emerserunt. Seine hinterlassenen Papiere waren nämlich nach dem Tode des Augsburger Arztes Adolph Occo, welcher in ihren Besitz gekommen war, zerstreut worden und erst im Jahr 1539 brachten die rastlosen Bemühungen des Alardus eine vollständige Sammlung seiner Werke zu Stande: Rod. Agricolae lucubrationes aliquot lectu dignissimae in hunc usque diem nunquam prius editae caeteraque ejusdem viri plane divini omnia quae creduntur exstare opuscula, plusquam depravatissime ubique jam olim excusa, nunc demum ad autographorum exemplarium fidem per Alardum Amstelvedanum emendata et additis scholiis illustrata. Colon. ap. Jo. Gymnicum. 1539. 2 Voll. 4. Außer den genannten finden sich hier Erklärungen über lateinische Classiker, einige Uebersetzungen aus dem Griechischen, Reden und Gedichte. — Ueber ihn sind besonders zu vergleichen Meiners Lebensbeschr. ber. Männer a. d. Zeiten d. Wiederherst. d. Wissensch. Thl. 2. Erhard Geschichte des Wiederaufblühens ꝛc. Thl. 1 u. Raumer im 1. Band der Gesch. d. Pädag. **Klix.**

Akroamatisch, s. Unterrichtsform.

Album, s. Schulacten.

Alcuin, der Angelsachse und thätige Gehülfe des großen Frankenkönigs Karl in der Heranbildung seines Volks zu christlichem Wissen und Leben, behauptet seinen wohlverdienten Ehrenplatz in der Geschichte der Pädagogik. Er gehört zu jenen segensreich wirkenden Geistern, die dem mächtigen Drange der christlichen Kirche zur Verbreitung ihrer wahren Erkenntnis im tieferen Zusammenhange mit allen Mitteln menschlichen Wissens Folge geleistet und Bahn gebrochen haben. Er war zugleich durch seine Persönlichkeit dazu geeignet und bestimmt, der Verpflanzer dieses Bildungsguts aus einer Nationalität in die andere zu werden. Er war geboren um 735 zu York in

England und hatte in seiner Jugend die Segnungen der dortigen Bildungsanstalt genossen, deren Vorsteher er im Jahr 766 selber wurde; er nährte und bewahrte hier den aus Irland zumeist herübergekommenen, vielleicht ursprünglich auf das Verdienst des Benedictiner-Mönchsordens begründeten, nun schon in den britischen Klosterschulen heimisch gewordenen Geist. Manches Jahr wirkte er hier für die Bildung zahlreicher, später berühmt gewordener Schüler, unter welchen der nachmalige Bischof zu Münster, Liudger, der „Apostel der Sachsen“ vielleicht der bekannteste geworden ist, der, nachdem er ein Jahr lang den Unterricht Alcuins genossen hatte und in das Sachsenland heimgekehrt war, eine solche Sehnsucht darnach zurückbehielt, daß er noch nach zehn Jahren zu ihm zurückkehrte und aufs Neue vierthalb Jahre bei ihm blieb. An ihm erkennt man, was Alcuins Schüler ihrem Meister verdankten, nämlich die Anregung zu einer mehr innerlichen Wirksamkeit, in Folge deren er auch in echt evangelischem Sinne wider die oft sehr äußerliche Weise der Heidenbekehrung wirkte. Entscheidend aber war in dem Leben Alcuins eine Reise, die er nach Rom machte, um für seinen zum Erzbischof erhobenen Vorgänger das Pallium zu holen. Er traf mit dem von dort zurückkehrenden Karl dem Großen in Parma zusammen und gelobte demselben auf sein dringendes Bitten, ihn in seinem Vorhaben zur Anlegung von Unterrichtsanstalten in dem ganzen Umfange seines Reichs mit allen seinen Kräften zu unterstützen. So kam Alcuin schon 782 an Karls Hof, aber erst 793, als die ausgebrochenen kirchlichen Streitigkeiten ihm die Theilnahme am Kampfe zu einer Gewissenspflicht machten, ließ er sich bleibend dort nieder. Er wurde offenbar von da an die Seele aller Culturschöpfungen Karls, das eigentliche und hauptsächlichste Werkzeug der allerdings schon von diesem selbst gehegten Ideen, mit welchen er die rechte Unterweisung seines Volks so lebendig auf dem Herzen trug. Karl faßte diese im unmittelbaren Zusammenhange mit der Kirche; er wollte, daß der öffentliche Gottesdienst zu einem geregelten Volksunterrichte benutzt werden sollte, und schärfte es daher vornehmlich ein, daß „jeder Priester der ihm anvertrauten Gemeinde das Gebet des Herrn und das Symbolum genau einpräge, sie über den Glauben unterrichte und eifrig zur Gottesfurcht ermahne.“ Gerade hiefür mußte es ihm aber besonders um Bildung von Lehrern und Geistlichen und um Errichtung von Anstalten dafür zu thun sein; und wenn auch Alcuin bei der Gründung aller Gattungen von Schulen dem großen Frankenkönige rathend, helfend und fördernd zur Seite gestanden hat, so war doch wohl die Hauptfürsorge und kräftigste Thätigkeit desselben auf die höheren gerichtet. In dieser Beziehung stand die schon früher gegründete Hofschule, schola palatina, in welcher zunächst die Kinder des Kaisers und der Großen Unterricht empfiengen, wohl obenan. Karl hatte bei seinem Regierungsantritte diese in dem traurigsten Zustande vorgefunden, und wenn auch sehr tüchtige Männer, wie Petrus von Pisa und Paulus Diakonus, namentlich der erstere für diese Schule eine segensreiche Wirksamkeit entwickelten, so konnte sie doch nicht wieder zu einigem Aufschwunge und rechter Bedeutung gelangen und scheint erst durch Alcuins Bemühungen aufgeblüht zu sein. Sein Verdienst aber bestand ohne Zweifel nicht sowohl darin, daß er, sei es in den Lehrmitteln oder in der Methode, ganz neue Wege eröffnete, sondern daß er die in England heimische Lehrweise auf den fränkischen Boden verpflanzte und der Eigenthümlichkeit des Volkes anpaßte, daß er zu Lehrmitteln vornehmlich die formale Bildungskraft der alten Sprachen und alle Schätze der im Mittelalter zugänglichen freien Künste verwandte und vor allen Dingen tief und ernst in die heilige Schrift einzuführen bemüht war. Eigenthümlich war seine Eintheilung der sämmtlichen Schulwissenschaften, die ihm in die Ethik, Physik und Theologie zerfielen, wobei ihm offenbar die letzte das eigentlich bestimmende Ziel war, indem die anderen nur dazu hinarbeiten und darauf vorbereiten sollten. Die Unterscheidung der drei großen Gebiete: Mensch, Natur und Gott, war zunächst der Grundgedanke, der ihn auf jene Eintheilung brachte; er umfaßte aber mit den ersten beiden das vollständige Gebiet der artes liberales, indem das trivium der Grammatik, Rhetorik und

Dialektik in der Ethik, das quadrivium der Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie in der Physik enthalten war. Ueber die meisten derselben hat er auch Schriften zum Behufe des Unterrichts abgefaßt. Waren diese auch im Wesentlichen nicht aus einem selbständigen wissenschaftlichen Forschungsgeiste hervorgegangen, vielmehr ihrem Inhalte nach geschickte Zusammenstellungen aus früheren Werken, so haben diese, und darunter besonders diejenigen, in welchen er bestimmte Lehrstoffe auf dieselbe entwickelnde und dialogische Weise, wie in der Schule selbst, behandelt, doch einen großen Werth für uns, da sie uns zeigen, in welchem Maße er sich seiner Zeit und ihrer Fassungskraft anzupassen verstand, ohne platt und trivial zu werden. Mit diesem eigenen Schaffen und Lehren verband er die Sorge für Literatur und Büchersammlungen, durch die er schon in England für die Kenntnis der höheren Wissenschaften, insbesondere der Theologie, gewirkt, aber zugleich auch einen heiligen Wetteifer für Studium und Bildung entzündet hatte. Später ließ er von dort viele Abschriften herüberholen, um damit die hauptsächlichsten Bibliotheken des fränkischen Reichs zu versorgen. Im Jahr 796 gründete er nach demselben Muster eine Schule in dem Kloster St. Martin zu Tours, und siedelte, da er auch Abt des Klosters wurde, fünf Jahre später ganz dahin über, ohne jedoch auch in der Entfernung den Verkehr mit dem Hofe und dem Kaiser, mit dem er in lebhaftem Briefwechsel stand, aufzugeben. Dieser ehrte aber auch seinerseits den treuen, offenen und freimüthigen Mann hoch: er war stolz auf seinen Besitz und nannte ihn seinen in Christo geliebtesten Lehrer; er stellte ihn in der glänzenden Versammlung zu Frankfurt a. M. 794 als seinen Freund vor und ließ diese Empfehlung in die Artikel der Synode aufnehmen. Dennoch trübte ein seinem Kloster vermeintlich von oben her zugefügtes Unrecht seine letzten Tage; der Gram warf ihn auf das Krankenlager, von dem er nicht wieder aufstand. Er starb den 19. Mai 804. — Seine sämmtlichen Schriften nebst Biographie, herausgegeben von Andr. du Chesne, erschienen zu Paris 1617 in Fol.; vgl. Alcuins Leben, e. Beitr. z. Staats-, Kirchen- und Culturgesch. der karol. Zeit, von Fr. Lorentz. Halle 1829. (Vgl. d. Art. Benedict.) **Fr. Lübker.**

Alexandrinische Katechetenschule. Je dürftiger im Ganzen die Nachrichten sind, die wir über den katechetischen Unterricht, namentlich auch über die Methode desselben aus den ersten christlichen Jahrhunderten haben, um so begieriger wenden sich unsere Blicke auf einen so leuchtenden Punct, wie das den obigen Namen führende Institut, das, soweit bis jetzt die Forschungen geführt haben, im 2ten Jahrhundert entstanden und im 5ten unter den origenistischen, nestorianischen und monophysitischen Händeln, die hauptsächlich Alexandria beunruhigten, zu Grunde gieng oder wenigstens zu einer ganz unbedeutenden Schule herabsank. Allein wir werden auch hier unbefriedigt gelassen; gerade über die Unterrichtsmethode erfahren wir sehr wenig (s. unten); selbst der Name Katechetenschule ist nicht richtig gewählt, für welchen übrigens bei Eusebius (K. G. V, 10. VI, 3. 6. 22), bei Sozomenus, Photius u. a. verschiedene Namen vorkommen (z. B. *διδασκαλεῖον τῶν ἱερῶν λόγων, ἡ τοῦ κατηχεῖν διατριβή, ἡ κατ' Ἀλεξάνδρειαν κατήχησις, τὸ ἱερὸν διδασκαλεῖον τῶν ἱερῶν μαθημάτων, τὸ κατ' Ἀλεξάνδρειαν παιδευτήριον* u. s. w.) — Während anderwärts der Unterricht der Katechumenen, d. h. der zum Christenthum übertretenden Proselyten, die vor der Taufe erst unterwiesen und in eine christliche Lebensanschauung und Lebensführung eingewöhnt werden mußten, in der Regel einem der Geistlichen angewiesen war, jedoch nicht so, daß das Katechetenamt eine eigene geistliche Stelle repräsentirt hätte: so scheint in Alexandria, bevor die berühmte Schule in Flor kam, bereits eine Art von Institut für diesen Zweck vorhanden gewesen zu sein (cf. Eusebius K. G. V, 10), was sich ganz wohl annehmen läßt, da an diesem Mittelpuncte des Verkehrs zwischen drei Welttheilen, wo sich alle möglichen Culte zusammenfanden, nicht nur die Zahl der Proselyten größer war, als an irgend einem andern Orte, sondern auch die hier einheimische Pflege aller Wissenschaften dem Christenthum die Nothwendigkeit auferlegte, auch für solche Kate-

chumenen, die mit gelehrter Bildung und philosophischem Geiste ausgerüstet herbeikamen und im christlichen Glauben die sonst überall vergeblich gesuchte Wahrheit zu finden hofften, diese Wahrheit in einer für sie geeigneten Form darzubieten. Sowohl die Menge als die Qualität der Proselyten erlaubte nicht, es dem Zufall zu überlassen, ob unter dem alexandrinischen Klerus gerade mehr oder weniger tüchtige Männer für diesen Zweck vorhanden waren, es mußte in geordneter Weise dafür gesorgt werden. Man hat die Entstehung der Katechetenschule in Zusammenhang bringen wollen mit dem von den Ptolemäern herstammenden, von den römischen Kaisern als Staatsanstalt dotirten alexandrinischen Museum; allein an eine Verwandlung dieser gelehrten Anstalt in eine christliche Schule kann nicht gedacht werden, da die letztere (s. oben) in einer Zeit entstand, in welcher die Kaiser nichts weniger als wohlgesinnt für das Christenthum waren, und als überdies jenes Museum mehr das gewesen sein muß, was wir jetzt eine Akademie nennen, mehr ein Kreis gelehrter Männer, um die sich von selber Lernbegierige sammelten, als ein Lehrinstitut mit bestimmter Organisirung der Fächer, Classen, Lehrstunden u. s. w. Der natürliche Gang der Sache war vielmehr, daß die anfängliche Fürsorge für bloßen Unterricht der Taufcandidaten in den Elementen der christlichen Wahrheit, als Vorbereitung zum Taufbekenntnis, sich aus den oben bezeichneten Gründen zu einer höheren Lehranstalt erweiterte, die nur noch in uneigentlichem Sinne den Namen einer Katechetenschule führte. Denn nur eine niedere Classe war für den christlichen Elementarunterricht (daher auch für Weiber) bestimmt; für diese hat sich z. B. Origenes den Heraklas als Gehülfen beigesellt; und auch dies geschah lediglich auf eigene Hand von Origenes; es war kein Lehrercollegium, sondern meist nur Ein Lehrer, der aber, wie wir sehen, nach Bedürfnis sich einen Gehülfen nahm; mehrfach kommt es vor, daß nach dem Abtreten des Ersteren der Letztere das Ganze übernahm. Ueber dieser aber bestand ein theologisch-wissenschaftlicher Curs (man könnte sagen: die älteste theologische Facultät), und auf diesem, wie er unter Clemens von Alexandrien († nach 211) und Origenes († 254) sich entwickelt hat, beruhte der universelle Ruhm, den die Anstalt genoß. Die eigenthümliche, wissenschaftliche Richtung, die diese Männer repräsentirten und die sonach auch ihrem Unterricht seinen Charakter gab, näher auseinanderzusetzen, ist hier nicht der Ort (das Erforderliche darüber findet sich in jeder Kirchengeschichte; vergl. insbesondere Baur, das Christenthum und die christliche Kirche der drei ersten Jahrhunderte, Tüb. 1853 S. 227 ff. Hase K. G. §. 85 — 87). Ob aber die Schule, wie unsre Seminarien, vornehmlich einen praktischen Zweck verfolgte, nämlich die nöthiggewordene theologische Vorbildung zum geistlichen Amte zu gewähren, was Manche annehmen, ist uns sehr zweifelhaft, theils weil gerade in Alexandrien das wissenschaftliche Bedürfnis, d. h. die Verständigung und Vergewisserung über die christliche Glaubenswahrheit auf dem Wege der Wissenschaft (die alexandrinische Gnosis) das kirchliche Interesse überwog und ganz selbständig auftrat, theils und namentlich, weil Origenes den Unterricht nicht auf Theologie beschränkte, sondern die über den niedern Katechumenen-Unterricht Hinausgeschrittenen (*τοὺς ἐν ἕξει*, wie sie bei Eus. VI, 15 heißen) auch in die Philosophie, in die Geometrie und Arithmetik einführte; ebenso gab er sich Mühe, die noch einer allgemeinen Bildung Entbehrenden zu dieser anzuleiten; *πολλοὺς δὲ καὶ ἰδιωτικωτέρων ἐνῆγεν ἐπὶ τὰ ἐγκύκλια γράμματα*, sagt Eusebius von ihm, was — nach der Unterscheidung, die zwischen *γράμματα* und *μαθήματα* bestand, auf griechische Literatur und Geschichte zu beziehen ist; auch könnte aus dem *ἐνῆγεν* geschlossen werden, daß Origenes nicht nur diejenigen, die von selbst ein solches Bedürfnis hatten, auf diese Weise bildete, sondern daß er die Idioten selbst dazu ermunterte, was also auf die Tendenz deuten würde, überhaupt wissenschaftliche Bildung unter den Christen zu verbreiten, sie insgesammt zu einer gebildeten Classe zu erheben, wie ein Jahrhundert später der Apostat auf dem Kaiserthrone umgekehrt sie insgesammt zu einem ungebildeten Pöbel herabdrücken wollte. — Ueber die Methode des Unterrichts schweigen die Nachrichten (wie ja überhaupt erst die neue Zeit das Formelle am Unter-

richt zum Gegenstande vorwiegender Aufmerksamkeit gemacht hat). Daß etwa, weil das Institut einen katechetischen Namen führte, daselbst katechisirt worden wäre, daran zu denken wäre ein starker Anachronismus; das Alterthum lehrte nach pythagoreischer Weise, d. h. der Lehrer redete, der Schüler schwieg; (welche Bewandtnis es mit der Sokratik des platonischen Sokrates hat, darüber s. den betreffenden Artikel); auch wird der Ausdruck *διατριβή*, welcher häufig von dem Unterricht in dieser Anstalt vorkommt, namentlich von öffentlichen Vorträgen, also einem Unterricht in Redeform gebraucht. Doch muß eine Stelle von Origenes, contra Cels. VI, 10, hieher gezogen werden, nach welcher der Zweck, von der Wahrheit der christlichen Lehren gründlicher zu überzeugen, durch Fragen und Antworten von Origenes zu erreichen gesucht worden wäre. Indessen wird dieß doch wohl im Sinne einer Disputation zu nehmen sein, oder auch so, daß der Schüler ermuntert wurde, den Lehrer über alles, was ihm etwa unklar sei, zu fragen, welch Letzteres auch Augustin (de catechiz. rud. 13) empfohlen hat.

Wie wenig wir uns übrigens die Katechetenschule nach Art unsrer Lehranstalten zu denken haben, geht auch daraus hervor, daß jeder Lehrer in seinem eigenen Hause den Unterricht gab, also kein Local vorhanden war. Ebenso wenig bezogen die Lehrer einen fixen Gehalt, wie er den Gelehrten an dem alexandrinischen Museum von der Regierung gereicht wurde, sondern die Schüler gaben den Lehrern Geschenke; von Origenes wird berichtet, daß er nie auch nur ein solches Geschenk annahm; er lebte von täglich 4 Obolen, die er sich als Leibrente auszahlen ließ für ein verkauftes Quantum sehr schön von seiner Hand gefertigter Manuscripte alter Classiker. Einige Lehrer aus früherer Zeit behielten den Philosophenmantel als eine Art Amtstracht noch bei, ein Gewand, das sogar mit der Entstehung einer eigenen Mönchstracht im Zusammenhange zu stehen scheint.

Der erste Lehrer der Schule, den die Geschichte nennt, ist Pantänus, ums Jahr 180, dessen Schriftforschung insbesondere es war, was den Clemens, nachdem er alles Wissen erschöpft und die Wahrheit vergeblich darin gesucht hatte, unwiderstehlich anzog und sättigte. Ob vor Pantänus der Philosoph Athenagoras der Schule vorstand, wen und wie viele Männer sie überhaupt vorher als Lehrer zählte, ist nicht zur Gewißheit gebracht. Der letzte ruhmgekrönte Lehrer ist Didymus (335 — 395), der, blind von Kind auf, mittelst eherner Lettern und Figuren Lesen, Rechnen, Geometrie u. s. f. gelernt hatte, und sich, wie durch seine Kenntnisse in Dialektik, Grammatik, Rhetorik, Poetik, Astronomie und Musik, so durch seine Frömmigkeit auszeichnete. Nach Sokrates (K. G. IV, 23) war er ein *μέγας καὶ γνωστικὸς διδάσκαλος, ἀνὴρ θαυμάσιος καὶ ἐλλόγιμος, πάσῃ διαπρέψας παιδεύσει.*

Vgl. weiter über die Schule die Dissertation von **Gilbert**, in qua christianae catecheseos historia adumbratur, I. Lips. 1836, pag. 11, und die Monographien von **Guerike** de schola, quae Alexandriae floruit, catechetica, Halle 1824 und von **Hasselbach**, mit gleichem Titel, 1826. **Palmer.**

Algebra. Der wissenschaftliche Sprachgebrauch hat in neuerer Zeit die Bedeutung dieses Wortes auf die Lehre von den Gleichungen beschränkt, während man dasselbe in älteren Werken häufig in einem umfassenderen Sinne angewendet und auf die ganze Buchstabenrechnung ausgedehnt findet. Da es zu den wichtigsten und am häufigsten vorkommenden Aufgaben der Mathematik gehört, unbekannte Zahlenwerthe aus gewissen gegebenen abzuleiten, so erscheint die Betrachtung der Gleichungen, durch deren Hülfe diese Ableitung vollzogen wird, von eben so großer praktischer Bedeutung als wissenschaftlichem Interesse. Mit Recht zählt man daher die Algebra allgemein zu den Zweigen der Mathematik, welche der Unterricht unserer höheren Schulen wesentlich zu berücksichtigen hat.

Den ausschließlichen Gegenstand der eigentlichen Algebra bilden Gleichungen, d. h. der Form nach verschiedene, dem Inhalt nach aber gleiche Ausdrücke, welche durch das Zeichen der Gleichheit verbunden werden, wie in folgenden Beispielen:

$$1.\ 5x = 100 + 3x \qquad 2.\ ax = b - cx$$
$$3.\ 7x^2 = 28x - 560 \qquad 4.\ px^3 = qx + r.$$

Hier deutet das Zeichen x eine unbekannte Zahl an, welche dergestalt mit den übrigen zusammenhängt, daß sie sich aus denselben bestimmen läßt. Aus diesem Grunde nennt man Gleichungen der vorstehenden Art Bestimmungs- oder Bedingungsgleichungen im Gegensatz der sog. identischen Gleichungen, deren eine Seite nur die Entwickelung der andern ist, wie z. B.

$$(a + b)^3 = a^3 + 3a^2b + 3ab^2 + b^3.$$

Die Bestimmung der unbekannten Zahl x oder die Auflösung der Gleichung geschieht ohne Schwierigkeit, wenn jene Zahl als einfacher Factor (oder in der ersten Potenz) in den Gliedern der Gleichung vorkommt, nicht aber wenn sie als mehrfacher Factor (in höheren Potenzen) in denselben erscheint. Daher die Unterscheidung von Gleichungen des ersten, zweiten, dritten . . . . . überhaupt irgend eines höhern Grades. Sind die außer der unbekannten in einer Gleichung vorkommenden Zahlen sämmtlich durch bestimmte Ziffern gegeben, so nennt man die Gleichung eine numerische; dagegen wird sie zu einer algebraischen oder Buchstabengleichung, wenn die übrigen Zahlen gänzlich oder theilweise durch allgemeine Zeichen (wie oben in 2 und 4) angedeutet sind. Begreiflich kann man nur aus einer numerischen Gleichung den Werth der unbekannten in einer bestimmten Zahl finden, wogegen derselbe bei einer algebraischen Gleichung, falls dieselbe überhaupt auflösbar ist, sich nur in einer sogenannten Formel (durch Buchstaben) ausdrücken läßt.

Die Regeln für die Auflösung einer Gleichung beruhen sämmtlich auf der Vorstellung, daß durch Veränderungen jeder beliebigen Art die einmal stattfindende Gleichheit zweier Zahlenausdrücke dann nicht geändert wird, wenn man an beiden ganz dieselbe Rechnungsoperation vornimmt. Die gegebene Gleichung bleibt daher richtig, wenn man auf beiden Seiten dieselbe Zahl addirt oder subtrahirt, mit ihr multiplicirt oder dividirt, zu der nämlichen Potenz erhebt oder dieselbe Wurzel auszieht, ganz ebenso, wie das Gleichgewicht einer Wage erhalten bleibt, wenn man an den Gewichten in beiden Schalen stets genau die nämlichen Aenderungen vornimmt. Man kann daher den Gegensatz der Rechnungsoperationen benützen, um Zahlen von einer Seite der Gleichung auf die andere hinüberzuschaffen (zu transponiren) und auf diese Weise allmählig die unbekannte völlig zu isoliren, womit ihr Werth gefunden und folglich die Aufgabe gelöst ist.

Eine Schwierigkeit tritt bei dieser Lösung, sofern es sich um einfache Gleichungen mit einer einzigen Unbekannten handelt, für den Anfänger nur in solchen Fällen ein, wo die algebraischen Ausdrücke sehr verwickelte sind und zur Bestimmung der unbekannten Zahl Entwicklungen fordern, wobei der Ungeübte leicht zu fehlen Gefahr läuft. Bei der Lösung so einfacher Aufgaben, daß das Gesuchte sich ohne große Schwierigkeit auch ohne Calcul durch bloßes Räsonnement finden läßt, ist es übrigens empfehlenswerth, beide Wege einzuschlagen, um dem Schüler fühlbar zu machen, wie er ebenfalls durch einfache Ueberlegung zum Ziel gelangen könne, ohne den Mechanismus algebraischer Rechnung jedesmal anzuwenden.

Ein größeres Interesse bieten dem Unterricht die einfachen Gleichungen mit mehreren Unbekannten, da sie mit diesen in gleicher Anzahl vorhanden und völlig unabhängig von einander sein müssen, um bestimmte Werthe zu geben, wie z. B.

$$\text{I. } 3ax - 12 = 5y - 10;\ 5x + 8 = 2y + 20.$$
$$\text{II. } 5x + z = 30;\ 7z - 3y = 52;\ 18y + x = 112.$$

Hier sind die verschiedenen Verfahrungsarten der Elimination (durch Gleichsetzung zweier Ausdrücke für die nämliche Unbekannte, durch Substitution des Werths einer solchen aus einer der Gleichungen, und endlich durch Multiplication derselben mit verschiedenen Coefficienten) für den Anfänger eben so anziehend als lehrreich, indem sie ihm Anlaß geben, die kürzesten Wege zum Ziele aufzusuchen.

Es möge an diesem Orte zugleich der unbestimmten Aufgaben Erwähnung geschehen, in denen weniger Gleichungen als unbekannte Größen gegeben sind und wobei die ausdrückliche Bedingung statt zu finden pflegt, daß nur ganze und positive Zahlen für diese zugelassen werden. Bekanntlich bilden diese sog. Diophantischen Aufgaben den Gegenstand eines abgesonderten Zweiges der allgemeinen Arithmetik, welchen man gewöhnlich mit dem Namen unbestimmte Analytik bezeichnet. Es ist nicht sowohl die praktische Anwendbarkeit als der wissenschaftliche Werth, was die Behandlung der unbestimmten Gleichungen für den höhern Unterricht empfiehlt, sofern diesem Raum gegönnt wird, die engern Grenzen der Elemente zu überschreiten. Denn mit jenen unbestimmten Aufgaben verbinden sich Betrachtungen sowohl der Zahlenlehre (Théorie des nombres), wie der Kettenbrüche, welche die arithmetischen Begriffe und Lehren wesentlich erweitern und vervollständigen. Doch wird man, wo man sich auf Diophantische Aufgaben einlassen will, sie zweckmäßig erst auf die algebraischen Betrachtungen folgen lassen, welche die jedenfalls ungleich wichtigere Auflösung der bestimmten Gleichungen betreffen.

Unter diesen sind nächst den einfachen vorzüglich die quadratischen oder Gleichungen des zweiten Grades von der allgemeinen Form

$$x^2 + px + q = 0$$

einer besondern Beachtung werth. In ihrer Auflösung muß um so mehr eine große Geläufigkeit und Sicherheit erstrebt werden, als nicht allein geometrische, sondern auch physikalische Fragen mannigfache Veranlassung zu ihrer Anwendung geben. Die für den Gebrauch so wichtige Ausziehung der Quadratwurzel wird zugleich bei Auflösung dieser Gleichungen fortwährend geübt und besser nicht durch Anwendung von Logarithmen ersetzt. Eine besondere Wichtigkeit erhalten die quadratischen Gleichungen auch noch durch den Umstand, daß sie zur Betrachtung der imaginären Zahlformen hinüberleiten, insofern in der allgemeinen Formel $x = -\frac{1}{2}p \pm \frac{1}{2}\sqrt{(p^2 - 4q)}$ der Werth unter dem Wurzelzeichen negativ wird.

Die Auflösung algebraischer Aufgaben darf sich für die Zwecke des Schulunterrichts, sofern derselbe nur die allgemeine Bildung und nicht etwa eine specielle Vorbildung im Auge hat, immerhin auf die der ersten beiden Grade beschränken; denn wenn auch einzelne Aufgaben der körperlichen Geometrie zu Gleichungen des dritten Grades führen, so sind dies doch in der Regel in bestimmten Zahlencoefficienten ausgedrückte oder numerische Gleichungen, zu deren Lösung wir keiner allgemeinen Buchstabenformel bedürfen, wie die Cardanische ist. Die Ableitung wie der Gebrauch dieser Formel erscheinen in der That für die Zwecke des Unterrichts wie für die praktische Anwendung mathematischer Lehren von so geringem Werthe, daß man sie besser übergeht.

Dagegen erscheint es sehr zweckmäßig, die Untersuchungen der Algebra im Unterrichte oberer Classen auf die numerischen Gleichungen höherer Grade im Allgemeinen auszudehnen und mit ihnen die Betrachtungen der Curventheorie in Verbindung zu setzen, um die arithmetischen Vorstellungen durch die Anschaulichkeit geometrischer Zeichnung fortwährend zu unterstützen. Auch bietet sich hier erwünschte Veranlassung, von manchen früheren Lehren der Arithmetik einen sehr förderlichen Gebrauch zu machen, z. B. die binomische Entwicklung bei der Newton'schen Näherungsmethode und die Logarithmen sowie die abgekürzte Ziffernrechnung bei der Berechnung der Wurzeln in Anwendung zu bringen.

Obgleich die Algebra im Allgemeinen die aufzulösenden Gleichungen als fertig gegebene voraussetzt, gehen doch auch einzelne ihrer Bearbeiter ausdrücklich auf die Bildung derselben ein, indem sie zeigen, wie eine in Worten ausgesprochene Aufgabe in mathematischen Zeichen ausgedrückt und in die Form einer Gleichung gebracht werden könne. In der That ist diese Bildung oder Aufsuchung einer Gleichung aus gegebenen Bedingungen, denen die gesuchte Zahl zu entsprechen hat, oft der schwierigste

und zugleich interessanteste Theil der mathematischen Aufgabe, während die Auflösung der gebildeten Gleichung nur allgemeinen Regeln der Algebra folgt und daher zu einer großentheils mechanischen Arbeit wird, die dem Scharfsinn gewöhnlich keinen weitern Stoff darbietet. Bei der unendlichen Mannigfaltigkeit von Problemen aus den verschiedenen Gebieten der angewandten Mathematik ist es freilich unmöglich, für die Bildung von Gleichungen Vorschriften zu geben, die in jedem einzelnen Falle zum Ziele führen: dagegen lassen sich gewisse Regeln an einer Reihe von Beispielen entwickeln und verdeutlichen, wie man dies in einzelnen älteren Werken über Algebra ausgeführt findet. Dergleichen die Theorie ergänzende und ihr einen höhern Reiz verleihende Untersuchungen, welche sich mit der Auffsuchung von Gleichungen (namentlich auch bei geometrischen Fragen) beschäftigen, sind für den Unterricht in den oberen Classen sehr zu empfehlen, sobald die Schüler den nöthigen Grad von Vorkenntnissen überhaupt und besonders eine hinreichende Gewandtheit in den Operationen der Algebra erworben haben.

Hinsichtlich der Stellung, welche den Lehren der eigentlichen Algebra, sowie der unbestimmten Analytik im arithmetischen Unterricht der Schulen anzuweisen ist, verweisen wir hier auf das, was über die Vertheilung jenes Unterrichts (im Artikel Arithmetik) gesagt ist.

Aus der den Gegenstand betreffenden reichen Literatur heben wir folgende Werke hervor, die theils als Quellen und Hilfsmittel für ein tiefer eingehendes Studium, theils als Lehrbücher für den Unterricht eine vorzügliche Beachtung verdienen.

J. Newtoni arithmetica universalis. Cantabr. 1707. Lond. 1722. Amstel. 1761 (cum commentariis Joh. Castilionei). Englisch von Raphson, Lond. 1769. Franz. von Beaudaux, Paris 1802. Ein Auszug von Décoré Lugd. 1775.

In diesem classischen Werke, welches fast ausschließlich der Algebra gewidmet ist, findet sich namentlich eine musterhafte Anleitung zum Ansatz der Gleichungen und eine reiche Sammlung von (arithmetischen und geometrischen) Aufgaben mit ausgeführter Auflösung. Auf diese beschränkt sich im Wesentlichen der Auszug von Décoré. Die Ausgabe von Castillon dagegen enthält außer sehr weitläufigen Commentaren noch Zugaben von Colson, Halley, Maclaurin und Campbell aus den Philos. Transactions, die ihren Werth erhöhen.

C. Maclaurin Treatise of Algebra, Lond. 1748; 1788; 1796.

Eine ausgezeichnete Schrift, die besonders wegen der im letzten Abschnitt höchst klar und gründlich durchgeführten Beziehung zwischen Algebra und Geometrie beachtungswerth ist.

Clairaut Elémens d'Algèbre. Paris 1749. Ed. VI. revue par Garnier, Paris 1801. Deutsch von Mylius und Tempelhoff, Berlin 1797.

Behandelt die Auflösung der algebraischen Gleichungen vom ersten bis vierten Grade mit großer Ausführlichkeit und Deutlichkeit, ohne jedoch (wie Newton) auf die Bildung derselben einzugehen.

Leonhard Euler Anleitung zur niedern und höhern Algebra. Petersburg 1770. Ausgabe von Grüson, Berlin 1796. (Abgekürzt von Ebert, Berlin 1821).

Im zweiten Theil, welcher die eigentliche Algebra nebst der unbestimmten Analytik enthält, findet sich eine große Anzahl instructiver Aufgaben behandelt, um zugleich die Bildung der Gleichungen zu lehren.

L. F. Lacroix Elémens d'Algèbre (und Complément des élémens). Paris, in vielen Auflagen.

Dieses in Frankreich sehr verbreitete Lehrbuch empfiehlt sich durch eine geschickte Auswahl und angemessene Beschränkung des Stoffes; es beschränkt sich aber, gleich so manchen andern Schriften unter gleichem Titel keineswegs allein auf die Lehre von den Gleichungen, sondern umfaßt zum großen Theil die Arithmetik überhaupt.

P. R. E. Egen Handbuch der allgemeinen Arithmetik. 3. Aufl. Berlin 1849.

Enthält in seinem zweiten Theile eine eben so klare als gründliche Darstellung der Algebra und unbestimmten Analytik mit erläuternden Beispielen und schätzbaren historischen Anmerkungen. Nicht leicht möchte sich ein anderes Lehrbuch an Brauchbarkeit, namentlich für das Selbststudium, mit diesem vergleichen lassen.

Schließlich dürfen wir hinsichtlich angemessener und gelungener Darstellungen der Algebra noch auf manche arithmetische Werke hinweisen, worüber der Artikel Arithmetik nachzusehen ist. In der dort beigefügten Literatur findet man zugleich eine Anzahl von Aufgabensammlungen für die Buchstabenrechnung und Algebra aufgeführt.

Tellkampf.

Altersstufen. (Literatur: Aristoteles, Rhetorik, II, c. 12; Horaz, ars poët. v. 158 ff. — Savigny, System des heutigen röm. Rechts, III, S. 21 ff. — Burdach, die Physiologie als Erfahrungswissenschaft, III, S. 123—314; vrgl. S. 751—760. — Valentin, Lehrbuch der Physiologie des Menschen, 2. Aufl. II, S. 153 ff. — Vogt, physiologische Briefe, 2. Aufl. S. 661 ff. — Hegel, Vorlesungen über Anthropologie und Psychologie, VII, 6. S. 90—103; vrgl. Thaulow Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht, I, S. 64—75. — Schwarz, Erziehungslehre. Leipzig, 1829, S. 96—323. — Schleiermacher, Erziehungslehre, herausgegeben von Platz, S. 236 ff., besonders S. 236—258. — Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, §. 15. — Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen, 2. Ausg. S. 158—179.)

Im Allgemeinen ist die Erziehung zu definiren als eine (bewußte und absichtliche) stätige Einwirkung Mündiger auf Unmündige, wodurch die letzteren gleichfalls zur Mündigkeit geführt werden sollen. Wie diesemnach der Gegensatz der Mündigkeit und Unmündigkeit die Gesammtheit der menschlichen Individuen in zwei große Altersclassen, die der Mündigen und die der Unmündigen, spaltet, von welchen jene das Subject, diese das Object der erziehenden Thätigkeit darbietet: so scheidet sie auch den Lebensgang des einzelnen Individuums in zwei große Altersstufen, das Alter der Mündigkeit und das Alter der Unmündigkeit, der minores und der majores nach der Terminologie des alten röm. Rechtes (Savigny, a. a. O. S. 24 u. 80). In physischer Beziehung entspricht jenem Unterschiede der zwischen dem unreifen und dem mit dem Anfange der zwanziger Jahre beginnenden reifen Lebensalter (Burdach, a. a. O. S. 123 ff.) Da der Mensch mit dem Eintritt in das Alter der Reife und Mündigkeit aufhört ein Gegenstand der Erziehung zu sein, so hat von pädagogischem Standpuncte aus nur das Lebensalter der Unreife und Unmündigkeit Interesse und wir haben uns deshalb hier auf die Betrachtung dieses Lebensalters zu beschränken. Die Mündigkeit wird nun aber nicht im Sprunge erreicht, sondern allmählich bildet sie sich aus der Unmündigkeit hervor. Im Anfange des unmündigen Alters ist die Selbständigkeit des Kindes nur in einem minimum vorhanden und der Einfluß des Erziehers am größten; am Schlusse jener Periode dagegen findet sich durch die gewachsene Selbständigkeit des Zöglings die pädagogische Einwirkung auf ein minimum beschränkt, während in der Mitte ein größeres Gleichgewicht zwischen der Selbständigkeit des Zöglings und dem bestimmenden Einflusse des Erziehers stattfindet. Die schon hiermit angedeuteten drei Unterabtheilungen in der Periode der Unmündigkeit erkennt auch der Sprachgebrauch an, indem er zwischen Kind, Knabe und Jüngling unterscheidet, und in der physischen Entwicklung sind sie durch den um das 7. Jahr erfolgenden Zahnwechsel und die um das 14. eintretende Pubertät begrenzt. Es hat demnach die schon von Solon und Hippokrates (vgl. Unterholzner, Zeitschrift für geschichtliche Rechtswissenschaft, I, 3, S. 44 ff.) und neuerdings auch noch von Linné und Daignan vertretene uralte Lehre, wonach die menschlichen Lebensperioden nach der heiligen Siebenzahl sich eintheilen, wenigstens in Bezug auf die drei Perioden des Alters der Unmündigkeit, ihre gute Berechtigung. Die bestimmteste Anwendung dieser Lehre auf das Leben in den beiden ersten Perioden wurde von den römischen Rechtsgelehrten gemacht. Diese beiden ersten Perioden umfaßten die Impuberes

und zerfielen wieder in das erste Lebensalter, welchem die Infantes, qui fari non possunt, angehören, fari und posse im juristischen Sinne genommen, von der Fähigkeit, mit Bewußtsein und Verständnis die zur Vollziehung eines — freilich unter Auctorität des Tutor vorzunehmenden — Rechtsgeschäftes nöthigen Formeln auszusprechen. Das Ende dieser Infantia wurde gerade auf das Ende des siebenten Jahres festgesetzt. Das zweite Lebensalter umfaßte die impuberes, qui fari possunt, und auch dieses Lebensalter wurde nach mancherlei Streitigkeiten endlich bestimmt durch das Ende des 14. Jahres begrenzt, wenigstens für das männliche Geschlecht, während für das weibliche das Ende des 12. Jahres festgesetzt wurde, offenbar weil unter dem italienischen Himmel die Geschlechtsreife bei beiden Geschlechtern erfahrungsmäßig an diesen beiden Zeitpuncten eintrat. Schwankender war die Begrenzung des dritten Lebensalters, nach dessen Beendigung der pubes in die Periode der vollen Mündigkeit eintrat, ein major wurde. Merkwürdigerweise nämlich scheint es, als ob, einerseits weil der in höherem Grade sich selbst überlassene Mensch auch früher zur Selbständigkeit gelangt, andererseits weil Verständnis und Behandlung einfacherer Verhältnisse auch einen geringeren Grad von Erfahrung und Bildung voraussetzt, der Zeitpunct der vollendeten Mündigkeit auf eine um so frühere Altersstufe verlegt worden sei, je einfacher noch die Culturverhältnisse eines Volkes waren. So nahm das älteste römische Recht an, daß mit der physischen Geschlechtsreife auch die volle geistige Mündigkeit vorhanden sei: der Zeitpunct der Pubertät und Majorennität fielen zusammen (Savigny, a. a. O. S. 24). Aber schon in der Mitte des 6. Jahrhunderts nach Erbauung der Stadt fand man es im eignen Interesse der Minorennen gerathen, durch die Lex Plaetoria das vollendete 25. Jahr als den Zeitpunct der Volljährigkeit festzusetzen und diejenigen, welche mit Jüngeren betrügliche Geschäfte eingehen würden, mit einer Criminalanklage zu bedrohen; und Marc Aurel bestimmte, daß die Minderjährigen, wenn sie auch mit dem Eintritt der Pubertät dem Tutor entwachsen waren, doch zur Erhaltung ihres bereits vorhandenen Vermögens, bis zum 25. Jahre unter einen Curator gestellt würden (Savigny, a. a. O. S. 80). Wenn in neuerer Zeit Kant in seinen Vorlesungen über die Pädagogik (Ausgabe seiner Werke von Hartenstein, X. S. 397) auf die Frage: „Wie lange aber soll die Erziehung denn dauern?" welche mit der Frage nach dem Beginne der Mündigkeit identisch ist, die Antwort giebt: „Bis zu der Zeit, da die Natur selbst den Menschen bestimmt hat, sich selbst zu führen; da der Instinct zum Geschlechte sich bei ihm entwickelt; da er selbst Vater werden kann und selbst erziehen soll;" so ist gegen diese allgemeine Bestimmungen weniger einzuwenden, viel aber, wenn aus ihnen sofort die genauere Bestimmung abgeleitet wird: „ohngefähr bis zu dem sechszehnten Jahre." Die sittliche Natur des Menschen bringt es mit sich, daß seine Reife nicht blos von der durch die Pubertät bedingten physischen Möglichkeit, Vater zu werden, abhängig gemacht, vielmehr der Hauptnachdruck auf die Frage gelegt wird, ob der Mensch Vater werden *soll*, d. h. ob die sittlichen Bedingungen hiezu erfüllt sind, ob wenigstens die innere Möglichkeit vorhanden ist, daß er eine selbständige Stellung in der Gesellschaft einnehmen und einem Hausstande vorstehen kann, und diese Bedingungen werden vor dem Anfange der zwanziger Jahre nicht erfüllt sein. Indem wir also in die Zeit um das 21. Lebensjahr den Eintritt in die Mündigkeit setzen, haben wir nunmehr die *Kindheit*, das *Knabenalter* und das *Jünglingsalter*, als die *drei Stufen des unmündigen Lebensalters*, näher zu charakterisiren, und zwar in Bezug auf ihre *physische Grundlage*, ihre *geistige Entwicklung* und die ihnen entsprechende *eigentlich pädagogische* sowohl, als *didaktische Behandlung* (vgl. über die verschiedene Eintheilung des Verlaufs des menschlichen Lebens in Perioden besonders *Burdach*, a. a. O. S. 751—760). Nach einer alten religiösen Lehre der Römer hatte die Natur „das Lebensziel des Menschen auf 120 Jahre bestimmt, dieses wurde durch das Fatum auf 90 Jahre verkürzt, welche drei gleiche Hauptabschnitte des Lebens, jeden zu 30 Jahren, geben; genau die erste Hälfte des ersten Abschnitts (also 15 Jahre) bildet die Knaben-

zeit;" vgl. was Censorinus de die natali c. 14, nach Terentius Varro berichtet, und dazu Savigny, a. a. O. S. 57 f.; Burdach, S. 755. Burdach selbst nimmt als die der Periodirung zu Grunde liegende Einheit die Dauer des Fruchtlebens, also 40 Wochen an: die Kindheit umfaßt ihm $10^2 \times 4 = 400$ Wochen oder 7 Jahre 34 Wochen und 6 Tage; ebensoviel das Knabenalter und das Jünglingsalter, so daß also jenes noch 17 Wochen und 3 Tage im 16. Jahre umfaßt, dieses bis zum Ende des 23. Jahres reicht).

I. Die Kindheit. Diese Altersstufe, welche die 7 ersten Lebensjahre umfaßt, ist in physischer Beziehung dadurch charakterisirt, daß in ihr die verschiedenen leiblichen Organe durch rasches Wachsen und Erstarken für die Functionen eines nunmehr vom Leben der Mutter getrennt, selbständig existirenden und zu freier Bewegung und geistiger Thätigkeit bestimmten Individuums zugerüstet werden. In keinem anderen Lebensalter nimmt der Körper so schnell an Masse und Gewicht zu: das Gewicht des siebenjährigen Kindes übertrifft das des neugeborenen um das Vier- bis Fünffache und es hat bereits die Hälfte der Körperlänge und fast ein Drittel des Gewichtes des Erwachsenen erreicht. Die Glieder des Säuglings sind verhältnismäßig noch sehr klein und unentwickelt, besonders im Vergleich mit dem Kopfe, und es ist daher die bildende Thätigkeit im Kindesalter wesentlich auf die Entwicklung der Extremitäten gerichtet, welche durch zweckmäßige, nicht wie die Mehlspeisen nur die Athemfunction und die Fettproduction begünstigende, sondern der Bildung der Knochensubstanz dienliche Nahrungsmittel zu befördern ist. Innerlich sind es namentlich die im embryonalen Zustande noch wenig ausgebildeten Athmungsorgane, welche sehr rasch sich entwickeln, nächstdem das Gehirn, welches während des Kindesalters ziemlich die Grenzen seines Wachsthums im Ganzen wie in seinen einzelnen Theilen erreicht, so daß selbst in den Verhältnissen der Faserung oder Substanz keine weitere Entwicklung zu bemerken ist. Das Blut nimmt in Folge dieser Processe leicht eine einseitige Richtung nach Kopf und Brust, und es muß daher durch thätige Uebung der Muskelkraft, durch gehöriges Warmhalten der unteren Gliedmaßen u. s. w. für Herstellung der normalen Blutcirculation Sorge getragen werden, wenn nicht Hirnwassersuchten, Luftröhren- und Lungenentzündungen entstehen sollen. Innerhalb des Kindesalters zeichnen sich wieder das Säuglingsalter, welches mit dem Ende des ersten, und das frühere Kindesalter, welches mit dem Ende des dritten Lebensjahres schließt, als kleinere Abschnitte aus. Die gegen Ende des ersten Jahres hervorbrechenden Milchzähne zeigen, daß das Kind nun von der Muttermilch zu festerer Nahrung übergehen soll, und Körper und Geist verrathen durch die ersten Versuche im Gehen und Sprechen die wachsende Selbständigkeit; am Schlusse des dritten Jahres ist das Kind bereits zum freien Gebrauche seiner Glieder gelangt und der Sprache hinlänglich mächtig, um die Rede Anderer zu verstehen und sich selbst verständlich zu machen. — Mit der leiblichen Entwicklung geht die geistige parallel. Wie im Körper des Kindes Einnahme und Ausgabe noch nicht im Gleichgewicht stehen, sondern erstere bedeutend überwiegt, indem die nächste Bestimmung des kindlichen Körpers ist, durch Assimilirung außer ihm vorhandener Stoffe das Material für sein Wachsthum und sein Erstarken zu gewinnen; so soll auch der Geist des Kindes zunächst die Eindrücke der Außenwelt aufnehmen und festhalten und so einen geistigen Inhalt gewinnen, bevor es seinerseits auf die Außenwelt einwirkt: die Selbstthätigkeit wird auf dieser Altersstufe durch die Empfänglichkeit noch bei weitem überwogen. Nachdem im Säuglingsalter die höheren Sinne des Gesichts und Gehörs sich immer mehr für die Außenwelt erschlossen haben, entwickelt sich zunächst das Vermögen der Wahrnehmung. Die Wahrnehmung wendet sich mit immer größerer Lebendigkeit den mannigfaltigen Gegenständen zu, welche in ihr Bereich eintreten, sie wird aber auch zugleich bestimmter, freier und selbständiger: das Kind, welches zuerst flüchtig von einem zum anderen hinübereilte, lernt allmählich seine Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand concentriren, es beschäftigt sich nicht etwa blos mit einem Bilderbuche anhaltend, sondern folgt bereits mit Theilnahme

einer zusammenhängenden Erzählung. Damit hängt dann die weitere Fähigkeit zusammen, das Wahrgenommene im Gedächtnis zu bewahren; es ist bekannt, mit welcher Treue wir einzelne Eindrücke der ersten Kinderjahre bis zur Unvergeßlichkeit festhalten. Allmählich regt sich denn auch die Thätigkeit des Verstandes, welcher in den einzelnen Wahrnehmungen das Wesentliche von dem Zufälligen unterscheidet und so zu allgemeinen Begriffen aufsteigt, und das Urtheil, wodurch die neue Wahrnehmung mit früher gewonnenen allgemeinen Vorstellungen in Verbindung gesetzt wird; beide finden durch das gleichzeitig sich entwickelnde Sprachvermögen ihren unmittelbaren und nothwendigen Ausdruck. In allen genannten Beziehungen nun zeigt sich die Selbstthätigkeit nur im Festhalten und Ordnen des von außen Empfangenen; zu einer stätigen, auf die Erreichung reeller Lebenszwecke gerichteten absichtsvollen Einwirkung auf die Außenwelt, ist in dem Kindesalter, wo die Eltern dem Kinde zuführen, was es bedarf, und alle seine Thätigkeit leiten, weder Bedürfnis noch Fähigkeit vorhanden. Der Thätigkeitstrieb des Geistes befriedigt sich daher im absichtslosen Spiele mit den eignen Vorstellungen, wie mit Dingen der Außenwelt, und die wunderbaren Erzählungen, welche aus diesem Spiel häufig erwachsen, sind so wenig Lügen, als das Spiel des Kindes mit seiner Puppe eine bösartige Verstellung, oder das Werk, in welchem die schaffende Phantasie des Dichters sich befriedigt, eine Lüge ist. Bei dieser Eigenthümlichkeit des Kindes bietet denn das Märchen seinem Geiste eine eben so angemessene als natürliche Nahrung, und nur lichtfreundliche oder pietistische Pedanterie ꝛc. konnte, gleichsehr das Wesen der Poesie als die Natur des kindlichen Geistes verkennend, gegen die „Unwahrheit" des Märchens Opposition machen. Wie von dem Kinde in leiblicher sowohl als in geistiger Beziehung bestimmte Leistungen für die menschliche Gesellschaft noch nicht verlangt werden, vielmehr sein Körper und Geist für die künftige Uebernahme solcher Leistungen erst heranreifen soll, so ist auch die eigentlich pädagogische Einwirkung auf den Zögling in dieser ersten Lebensperiode rein propädeutischer Natur. Es kommt darauf an, daß sein Leib vor Schaden behütet werde und zu kräftiger und vielseitiger Entwicklung genügende Gelegenheit erhalte, daß das Gemüth vor gemeinen, überreizenden oder erschlaffenden Eindrücken bewahrt bleibe, aber offen erhalten werde für Alles, was der Hervorbildung des inneren Menschen förderlich ist; daß endlich der kindliche Geist durch mannigfaltige Wahrnehmungen angeregt und genährt werde, ohne verwirrt und übersättigt, und zur Unterscheidung des Wichtigen von dem minder Wichtigen angehalten werde, ohne beschränkt zu werden. In allen diesen Beziehungen bildet eine ländliche Umgebung mit ihren hinlänglich mannigfaltigen und doch nicht verwirrenden Eindrücken, die bei ihrer größeren Ruhe und Sanftheit der Entwicklung der Individualität günstiger sind, den wünschenswerthesten Boden für die Erziehung des Kindesalters dar. Insofern nun die Aufgabe der Erziehung nicht sein kann, dem Kinde schon bestimmte Grundsätze für sein Verhalten zum Bewußtsein zu bringen und ihm ein System von bestimmten Kenntnissen mitzutheilen, mag Rousseau's Behauptung gelten, daß die erste Erziehung, wenn auch nicht, wie er will, blos, doch daß sie vorzugsweise negativ sei; insofern aber gerade auf dieser ersten Altersstufe bei allen einzelnen Momenten des kindlichen Thuns und Lassens der unmittelbar einwirkende verbietende oder gebietende, einschränkende oder anregende, abhaltende oder leitende Einfluß des Erziehers bei der geringen Selbständigkeit des Zöglings sehr stark hervortritt, kann man mit größerem Rechte sagen, daß in dem Kindesalter sich der Erzieher gegen den Zögling vorzugsweise positiv, mittheilend zu verhalten habe, so jedoch, daß durch diese positive Einwirkung die freien Regungen der Individualität des Kindes nicht unterdrückt, sondern geleitet werden. Das in diesem Sinne positive Verhalten des Erziehers gegen den Zögling schließt auf Seiten des letzteren ein sehr ausgedehntes Abhängigkeitsverhältnis ein. Dies Abhängigkeitsverhältnis ist dem Kindesalter durchaus natürlich, und die Erziehung hat dafür zu sorgen, daß dem Kinde auch das lebhafte Gefühl seiner Abhängigkeit bleibe: es mag zur Strafe für etwaige Emancipationsgelüste erfahren, wohin es kommen würde, wenn man es sich

selbst überließe, und so durch eigenen Schaden gehorchen lernen. Gehorsam, unbedingte Unterwerfung unter eine Auctorität, muß hauptsächlich auf dieser Altersstufe gelernt werden; auch ist er ihr so natürlich, daß das Kind ihn gerne und gleichsam von selbst leistet, wenn ihm nur in dem Erzieher eine wirkliche Auctorität entgegentritt, die es ihre Ueberlegenheit und seinen Abstand von ihr unmittelbar empfinden läßt, und dadurch zugleich die Sehnsucht, groß zu werden, diese natürliche und unentbehrliche Grundlage eines tüchtigen kindlichen Lebens und Strebens, in ihm hervorruft und wach erhält. Darum ist nichts verkehrter und verderblicher als jene schwächliche, läppische Pädagogik, die statt zum Kinde herabzusteigen, um es emporzuziehen, die Zöglinge in ihrer kindischen Unfertigkeit als das absolut Liebenswürdige ansieht und mit den Kindern selbst kindisch wird. Diese Verkehrtheit wird nicht selten durch falsche Ansichten von „Kinderunschuld" veranlaßt, die doch nur in der Unbekanntschaft mit versuchenden Reizen und in der Unbefangenheit, womit das eigene Innere dargelegt wird, keineswegs aber in der normalen Richtung des Willens gesucht werden darf. Dieser ist vielmehr bei dem Kinde von Haus aus lediglich auf die sinnliche Befriedigung des isolirten Ich gerichtet und muß erst durch die Erziehung höheren Gesetzen unterworfen werden, wenn er nicht mit schlaffer oder begehrlicher Selbstsucht die Keime höheren Lebens überwuchern soll. Ist diesemnach eine ernste und strenge Zucht zu fordern, so darf diese doch nicht in eine neckende oder tyrannische ausarten, die ohne höheren Zweck das Kind auf eine drückende und erbitternde Weise seine Abhängigkeit inne werden läßt oder jede freie Regung überhaupt unterdrückt; vielmehr muß der Erzieher die Freiheit des Kindes nur in so weit beschränken, als sie seine Erhaltung und Ausbildung in Gefahr bringen kann oder der Freiheit Anderer im Wege ist (Kant, a. a. O. S. 398; Fichte, Naturrecht, II, S. 233). Die Erzieher werden in der Zucht der Kleinen das rechte Maß halten, wenn sie die Mahnung des Apostels beherzigen: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn!" (vrgl. Col. 3, 21; Eph. 6, 4 und dazu Schleiermacher's treffliche Predigten über die christliche Kinderzucht). Der erste Theil dieses Ausspruchs warnt davor, Laune, Willkür, Eigensinn, subjective Gereiztheit irgend einer Art in die erziehende Thätigkeit einzumischen, der zweite fügt zu der Warnung die positive Mahnung, statt einen subjectiven Eigenwillen durchzusetzen, das göttliche Gesetz in der Erziehung zur Verwirklichung zu bringen. Das Kind hat ein feines Gefühl für die höhere Weihe und den eigenthümlichen Nachdruck einer in diesem Geiste wirkenden Erziehung, und es ist für das ganze folgende Leben von unberechenbarem Werth, wenn in willigem, fast unbewußtem Unterordnen unter sie das Kind seine ersten Lebensjahre in Liebe, Zutrauen und Gehorsam verlebt hat. Zugleich wird dadurch ein eigentlich religiöses Leben in ihm erweckt; die Vorstellungen von Gott und Christus und überhaupt der übersinnlichen Welt, die biblischen Geschichten, die es hört, einzelne fromme Sprüche und Lieder, die es lernt, bleiben todt und unfruchtbar, wenn ihm nicht seine Erzieher, zunächst Vater und Mutter, von der göttlichen Heiligkeit, Gerechtigkeit, Liebe und Milde ein lebendiges Abbild werden. Uebrigens wird das Herausgehen des Kindes aus seinem natürlichen Eigenwillen und seine Unterordnung unter höhere Gesetze durch Eintritt in eine größere Gemeinschaft wesentlich befördert, und wie gewiß auch für die früheste Kindheit die Familie die einzig naturgemäße Stätte der Erziehung ist, so wünschenswerth ist daher doch, daß der Zögling am Schlusse des Kindesalters bereits einer tüchtigen Schule übergeben werden könne. — Daß das Kind auch etwas lerne, dafür hat die Natur auf dieser Altersstufe gesorgt, und nur am Schlusse derselben tritt ein geordneter systematischer Unterricht auf. Was von der außerordentlichen Kräftigkeit des kindlichen Assimilationsvermögens in leiblicher Beziehung gesagt wurde, das gilt auch in Rücksicht auf den kindlichen Geist, und es ist in der That staunenswerth, welche Masse von Vorstellungen er bereits auf dieser Altersstufe sich aneignet und festhält, und mit welcher Sicherheit er selbst einen sehr reich und feingegliederten Sprachorganismus zu handhaben versteht. Gegenüber der Fülle der auf ihn eindrin-

genden Eindrücke empfindet der Geist des Kindes das Bedürfnis, seine Selbständigkeit zu bewahren, und hieraus erklären sich die namentlich gegen Ende des Kindesalters so zahlreich auftretenden Kindesfragen, welche zeigen, wie das Kind den sonst unmittelbar aufgenommenen Wahrnehmungen gegenüber allmählich eine reflectirende Stellung einnimmt. Wie lästig diese Fragen auch werden mögen und wie unbedeutend sie zuweilen an sich sind: die Lust, sie aufzuwerfen, darf doch dem Kinde nicht genommen werden, indem man ihm damit ein sehr wesentliches Mittel zur Beförderung der eigenen geistigen Entwicklung entziehen würde. Ebenso verkehrt ist es dagegen, auf solche Fragen mit einer pedantischen Gründlichkeit einzugehen, wie sie das Kind weder verlangt noch auch nur zu fassen im Stande ist, und wie sie im glücklichsten Falle zu einer einseitigen Ausbildung der Reflexion führt, welche die Unbefangenheit der kindlichen Wahrnehmung und Auffassung stört und Naseweisheit befördert. Der eigentliche Unterricht hat in dieser Lebensperiode, abgesehen von dem auf Erzählung biblischer Geschichten gegründeten Anfange des Religionsunterrichtes, nur die Mittheilung der allgemeinsten und unentbehrlichsten Mittel des geistigen Verkehrs, durch Lesen, Schreiben und Rechnen, zum Zweck. Nur gelegentlich verbindet sich hiemit die Unterweisung in verschiedenen Realien und zwar mit um so mehr Recht und Aussicht auf Erfolg, je mehr die Umgebung des Kindes geeignet ist, die ihm mitgetheilten Kenntnisse lebendig und fruchtbar zu machen. Lebendigkeit des Unterrichts, Eingehen auf die kindliche Auffassungsweise werden genügen, den Unterricht für die Kinder angenehm und erfolgreich zu machen, und man hüte sich, es mit dem „spielenden Unterricht" zu weit zu treiben und so in den Fehler mancher „Kindergärten" zu verfallen, die alles Ernste spielend treiben und nur das Spiel mit pedantischem Ernst. Es ist durchaus nöthig, daß der Zögling bei Zeiten sich gewöhne, eine Zeit lang still zu sitzen, aus seiner natürlichen Zerstreutheit seine Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand zu sammeln, daß er überhaupt auch gegen seine augenblickliche Neigung seine Pflicht thun lerne.

II. Das Knabenalter. Es liegt zwischen der Periode des Zahnwechsels und der Entwickelung der Pubertät, umfaßt also ungefähr die zweiten sieben Lebensjahre. Das Hervortreten der Zähne, die nun für die ganze Lebenszeit bleiben sollen, die Vollendung des Wachsthums des Gehirns u. dgl. deutet schon in leiblicher Beziehung darauf hin, daß die Bestimmung dieser Altersstufe nicht blos ist, Zukünftiges vorzubereiten, daß vielmehr der Zögling auch schon zur Verfolgung ernster Lebenszwecke ausgerüstet ist. Auch die Geschlechtlichkeit, deren beginnende Reife den Schluß dieser Lebensperiode bezeichnet, macht sich bereits an ihrem Anfange entschiedener, als bisher, geltend: das Kind fängt an zum Knaben oder Mädchen zu werden. Wie nun das Kindesalter hauptsächlich der Bildung der leiblichen Organe diente, so kommt es nun auf deren Uebung durch häufigen Gebrauch an, und darum ist die lebhafteste Beweglichkeit des Körpers dem Knabenalter charakteristisch. „Die Gliederbewegung ist rasch, flink, gewandt, unermüdlich und nur durch den zehnstündigen, festen nächtlichen Schlaf unterbrochen. Der wachsenden Kraft genügt nicht mehr der einfache Gang, sondern nur die raschere und stärkere Bewegung. Anfangs liebt auch das Mädchen diese heftigen Bewegungen und hat einen sicherern Lauf als späterhin; nachmals beschränkt es dieselben auf Hüpfen und Tanzen, während der Knabe im Springen, Klettern, Ringen, Werfen seine Kraft übt. Die freiere Herrschaft des Willens über die Muskeln begründet die Gewandtheit, vermöge deren Geschicklichkeit in Handarbeiten und musikalische Fertigkeit leicht erworben wird; der Knabe gewinnt, da die materielle Kraft der Muskeln überwiegt, diese Gewandtheit in geringerem Grade oder nur in Bezug auf einzelne Bewegungen und ist im Ganzen mehr plump in Vergleichung gegen das Mädchen, welches im Gange, in der Haltung und überhaupt in allen Aeußerungen freier und anmuthiger erscheint. Die Sprache bildet sich völlig aus, und der Gesang fängt an sich zu entwickeln" (Burdach). Diese lebhafte Beweglichkeit des Knaben erscheint dem gesetzteren Alter als Wildheit, aus dem Bisherigen ergiebt sich aber, daß eine solche „Wildheit"

dieser Altersstufe ganz natürlich ist; und wie nothwendig es auch ist, zur Vermeidung der Excesse, zu welchen sie führen kann, sie stets unter der Zucht des Gesetzes zu halten, so muß der Erzieher sich doch wohl hüten, sie nach dem Maße der Ruhe und Sittigkeit zu messen, welche dem späteren Alter allerdings wohl ansteht, und sie nur darum einzuschränken, weil seine eigene Bequemlichkeit sich durch sie genirt fühlt. Das Mädchen, welches am Anfange dieses Lebensalters an den wilden Knabenspielen noch gerne theilnimmt, fühlt bald, daß sein künftiger Beruf es auf ruhigere Beschäftigung in engerem Kreise hinweist. Doch thut auch ihm in dieser Zeit häufige und regelmäßige Bewegung durchaus noth, und durch das vielfach übliche mit einseitiger Kopfarbeit verbundene anhaltende Sitzen wird bei dem Mädchen der Grund zu künftigem Unwohlsein um so sicherer gelegt, als der harmonischeren Natur des Weibes eine solche einseitige Anstrengung überhaupt am wenigsten angemessen ist. — Der fortgeschrittenen Ausbildung und Kräftigung des Körpers entsprechend tritt auch in dem Geiste des Knaben das Streben nach Selbständigkeit stark und deutlich hervor. Während das Kind fern von Erwachsenen sich in unbehaglicher Verlassenheit fühlt, meidet der Knabe ihre Nähe und sucht die Gesellschaft von Altersgenossen auf, unter welchen er gerne den Ton angiebt, um sich so für seine Abhängigkeit von den Erwachsenen schadlos zu halten. Reellen Lebenszwecken dient zwar auch der Knabe noch nicht aus eigenem Antriebe, auch er bewegt sich noch im freien Bereiche des Spiels; aber auch das Spiel wird jetzt mit mehr Plan, Ernst und Ausdauer getrieben: der künftige Beruf des Zöglings tritt darin schon deutlicher hervor, „der Knabe, der mit Kutscher und Soldaten begonnen hatte, schreitet zum Ritter und gebietenden Herrn fort,“ ganze Gesellschaften vereinigen sich zum Spiele, das eine bestimmte Organisation erhält, aus der Beschränktheit des Kinderzimmers in's Freie heraustritt, auch in den Wechseln, welche es im Verlaufe der Jahreszeiten mit festester Regelmäßigkeit eingeht, einen wunderbaren Zusammenhang mit dem allgemeinen Naturproceß darstellt. Theils das Streben nach Selbständigkeit an sich schon, theils das Interesse, die ihm eigene Welt des Spiels vor der Berührung mit dem Ernste der Erwachsenen und vor ihrer Kritik zu beschützen, macht den Knaben leicht trotzig und verschlossen, und mit seinem „Als Knabe verschlossen und trutzig“ hat der Dichter einen wesentlichen Charakterzug dieses Lebensalters in der That sehr treffend bezeichnet. Es kommt darauf an, daß der Erzieher das Vertrauen des Knaben ganz gewinnt, indem er dessen ungestüme Lebhaftigkeit nicht geradezu unterdrückt, sondern auf sie eingeht, um sie zu leiten, und namentlich dem stark erregten Thätigkeitstriebe den erforderlichen Stoff darbietet. Den Zögling zu vollkommener Sittigkeit und habitueller Frömmigkeit zu gewöhnen, wird übrigens gerade bei Knaben von tüchtigem geistigen Fond nicht immer gelingen: diese Altersstufe ist eben die Periode, worin die sich fühlende und möglichst ausbreitende persönliche Kraft durch die Zucht des äußeren Gesetzes oft gegen ihre Neigung in Schranken gehalten werden muß, und worin der Zögling mehr als sonst die Einwirkung einer kräftigen Auctorität bedarf, die ihn gehorchen lehrt, damit er künftig befehlen könne; denn nur dadurch ist Sparta die *δαμασίμβροτος*, die Männerbändigerin, geworden, daß sie selbst ihre Knaben zu bändigen verstand. Auch ist der Verstand in diesem Lebensalter reif genug, um die Berechtigung des Gesetzes zu erkennen, und es ist dieses dem Geiste des Zöglings als bestimmter Grundsatz einzupflanzen, damit er an ihm seinen Richter und Zuchtmeister habe, mit dessen Aussprüchen in seinem ganzen Verhalten in immer völligere Uebereinstimmung zu kommen, die weitere Aufgabe seines Lebens ist. Ganz zweckmäßig ist es darum auch, wenn am Schlusse des Knabenalters dem Zöglinge zugemuthet wird, zu erklären, ob er der christlichen Gemeinschaft, zu welcher er sich bisher fast nur empfänglich verhalten, deren Grundlehren er sich aber bereits vollständig angeeignet hat, ferner angehören wolle, damit er dann als lebendiges selbständiges Glied immer inniger mit ihrem Princip zusammenwachse. — Was den Unterricht anlangt, so machen sich, während es im Kindesalter nur auf Mittheilung der Allen gleich unentbehrlichen allgemeinen Verkehrsmittel

ankam, im Knabenalter schon die gesellschaftlichen Unterschiede geltend und die Schulen für diese Altersstufe scheiden sich darnach. Im Anfange wird die Wahl der Schule naturgemäß durch den Beruf und Stand der Eltern bestimmt, weil in der Mehrzahl der Fälle auch der Zögling in diesem bleiben, jedenfalls eine selbständige Neigung für einen bestimmten Berufszweig sich jetzt noch nicht zeigen wird; am Schlusse dieser Altersstufe dagegen macht der künftige Beruf des Zöglings seinen bestimmenden Einfluß auf die Wahl der Schule bereits geltend. Im Ganzen waltet gegenüber dem dargebotenen Unterrichtsstoff auch in dieser Periode noch das receptive Verhalten vor: das Gedächtnis faßt leicht und behält treu, und für Aneignung fremder Sprachformen, historischer Thatsachen u. s. w. ist gerade jetzt die rechte Zeit gekommen. Wird diese versäumt, oder mit misverstandener „rationeller Methode" versucht, die Kinder selbst construiren zu lassen, was sie als etwas Gegebenes sich einfach aneignen sollten, so kann schwerlich in späterer Zeit die gehörige Sicherheit und Gewandtheit in diesen Dingen noch erreicht werden; und es hat gerade im Knabenalter der Zögling die Bestimmung, eine große Menge für das ganze Leben brauchbaren und unentbehrlichen Unterrichtsstoffes sich anzueignen. Bei der noch vorwaltenden Receptivität offenbart sich übrigens zugleich die wachsende Selbständigkeit des Geistes darin, daß dieser nicht mehr in dem Grade wie früher von den jedesmaligen äußern Eindrücken abhängig ist. Er vermag sein Interesse mit Freiheit einem bestimmten Gegenstande zuzuwenden, er zeigt gerade für das Ferneliegende, nicht unmittelbar Wahrnehmbare, sondern nur durch die Einbildungskraft Anzunähernde eine lebhafte Theilnahme; wenn aber das Kind an dem Märchen sich am liebsten ergötzt, dessen freies Spiel dem Boden der Wirklichkeit völlig entschwebt, so fragt der Knabe, ob das Außerordentliche, welches ihm erzählt wird, wirklich geschehen, ob es wenigstens möglich ist, seine Phantasie folgt den wunderbaren Schicksalen Robinson's und den Heldenthaten der Vorzeit, und so bieten insbesondere die großen Persönlichkeiten und Ereignisse der Geschichte seiner Wißbegierde den willkommensten Stoff. Ueberhaupt ist der Zusammenhang der einzelnen Erkenntnisse, für welchen im Unterschied von dem elementarischen Lernen des Kindes der Knabe ebensowohl ein Bedürfnis, als Fähigkeit hat, doch nur der historische: er hat nicht sowohl für das Verhältnis von Grund und Folge, als für das Vorher und Nachher Sinn, doch ist sein Geist für die Abstraction reif genug, um in den Anfängen des geometrischen Unterrichtes die Begriffe der reinen Maßverhältnisse, auch die Einsicht in einfachere geometrische Beweise sich zu eigen zu machen. Ein stärker hervortretendes Streben nach Erkenntnis des tieferen Zusammenhanges und der Principien der einzelnen Erscheinungen darf als ein Zeichen eigentlich wissenschaftlicher Anlage betrachtet werden, welche in der Erkenntnis der Gesetze und in der Leitung des geistigen Lebens ihren künftigen Beruf und in der folgenden Lebensperiode erst ihre vollendetere Ausbildung findet, während für Zöglinge, deren Anlage und Neigung auf Bearbeitung und Benützung materieller Stoffe hinweist, die eigentliche Schulbildung mit dieser Altersstufe bereits ein Ende nimmt. Dasselbe gilt von den weiblichen Zöglingen, deren mehr auf Reflexion als auf Construction, mehr auf das Individuelle, als auf das Allgemeine, mehr auf die einzelne Erscheinung, als auf den Zusammenhang gerichtete Auffassung die streng wissenschaftliche Betrachtung überhaupt ausschließt.

III. Das Jünglingsalter währt vom Beginne der Pubertät bis zur vollendeten Ausbildung der Geschlechtlichkeit, welche mit der Vollendung des Wachsthums am Anfange der zwanziger Jahre zusammenfällt. Am Schlusse des vorigen und zu Anfange dieser Altersstufe hat die bestimmter hervortretende, aber von der Reife und dem Zeitpuncte, in welchem sie ihre letzte Bestimmung erfüllen soll, noch weit entfernte geschlechtliche Differenz die Folge, daß der Knabe das Mädchen vermeidet und ihm gegenüber nicht selten in prahlerischer und plumper Weise das Uebergewicht seiner physischen Kraft zeigt; je mehr dagegen die Geschlechtlichkeit der Reife sich nähert, desto mehr fühlen beide Geschlechter, daß sie, um mit dem Dichter zu reden, sich „entgegen

reifen," sie fühlen sich angezogen statt abgestoßen, doch beherrscht bei gesunder Entwicklung das geistige Interesse den sinnlichen Trieb, und wegen dieses den Betheiligten selbst meist nicht klar bewußten Widerstreites im eignen Inneren und weil das Wesen des einen Geschlechtes dem andern noch ein Geheimnis ist, das Eine nicht weiß, ob seiner Neigung eine entsprechende entgegenkommen werde, tritt diese gegenseitige Zuneigung zunächst in der Form der Scham und Schüchternheit auf, durch welche zugleich vermieden wird, daß der sinnliche Trieb ausarte, bevor er in einer erst der folgenden Stufe des reifen Lebensalters angehörenden bleibenden Verbindung beider Geschlechter seine Bestimmung erreicht. Im Allgemeinen bringt es die Vorbereitung auf die Functionen der Zeugung und Geburt mit sich, daß der Körper auf dieser Altersstufe an Fülle des Stoffes und der Kraft rasch zunimmt: das Wachsthum macht, wenn es vorher nicht bedeutend vorgerückt war, einen neuen oft sehr auffallenden Schuß und allmählich geht der Körper auch in die Breite auseinander, Mädchen, die nicht selten beim Beginne des Jungfrauenalters schon ihre volle Körperlänge erreicht haben, nehmen um so bedeutender an Fülle zu. Damit aber die physische Ueberfülle nicht zu gefährlicher Versuchung werde, hat gleichzeitig auch der Geist an Reife, Kraft und Schwung gewonnen: wie durch die Zeugungsfähigkeit in physischer Beziehung das Verhältnis des Individuums zur Gattung deutlicher hervortritt, so erhebt es sich auch in geistiger Beziehung über seine egoistische Beschränktheit. Die Gedanken an die Menschheit, an Volk und Vaterland, an Gott und die übersinnliche Welt, an Freiheit und Ehre, erhalten einen bedeutenden bestimmenden Einfluß und werden nicht selten mit wahrer Begeisterung ergriffen; eben aber durch die von dem allgemeinen Gesetze des Geistes bereits durchdrungene und beherrschte und doch durch Beziehung auf einzelne bestimmte Zwecke noch nicht beschränkte oder verkümmerte unbefangene, frische Entfaltung und Aeußerung der körperlichen Fülle und Kraft wird das Jünglingsalter das Alter der Schönheit. Der innere Drang der ihn bewegenden Gedanken, der Wunsch, seiner inneren Welt entsprechend die äußere gestaltet zu sehen, hat bei dem Jünglinge eine lebhafte Thätigkeit zur Folge; indem er aber hierbei mit der Wirklichkeit, von welcher er noch keine Erfahrung hat, in Conflict geräth, wendet er von einem Unternehmen sich rasch einem anderen zu, und so erklärt sich die diesem Alter eigenthümliche Wandelbarkeit der Neigungen, Entschließungen und Bestrebungen („amata relinquere pernix" Hor. a. a. O.). Dabei kommt jedoch Alles darauf an, daß der Jüngling allmählich dazu gelange, auf einen bestimmten Lebenszweck seine Neigung und seine Kraft zu richten, und daß er überhaupt den Schwerpunct seines Wesens nicht in seiner physischen, sondern in seiner geistigen Natur gewinne, nicht in dem Genusse, der ihm von der Welt zu Theil wird, sondern in dem, was er für die Welt leistet, den Zweck seines Lebens erkenne und auch in diesem Sinne zu der auf eigne Erfahrung gegründeten Ueberzeugung sich erhebe, daß Geben seliger ist, als Nehmen. Die Freude an der Anerkennung von Seiten Solcher, welche er als Repräsentanten der von Gottes Gesetz geleiteten höheren Menschheit betrachten darf, daß, was das göttliche Gesetz von ihm fordert und die Gesellschaft von ihm erwarten muß, von ihm geleistet worden sei, ist die Grundlage der Ehrliebe, eines Gefühles, das dem Jünglinge sehr natürlich ist, und, sobald es vor der Ausartung in egoistischen, leidenschaftlichen, bald übermüthigen, bald verbitterten Ehrgeiz geschützt wird, bei der pädagogischen Leitung sehr wesentliche Dienste leistet. Wenn es in diesem Lebensalter nicht gelingt, dem Zögling eine selbständige entschiedene Richtung auf das höhere Leben und auf einen bestimmten ernsten Lebenszweck beizubringen, so ist von einzelnen pädagogischen Maßregeln nicht mehr viel zu erwarten, indem bei der gewachsenen Selbständigkeit des Zöglings die pädagogische Einwirkung auf ein immer kleineres Maß reducirt worden ist. Namentlich auf der Grenze zwischen Knabe und Jüngling, in den sogenannten Flegeljahren, tritt das Streben nach Selbständigkeit, welches doch das entsprechende Benehmen noch nicht gefunden hat, häufig auf sehr ungeberdige Weise auf; später wird der Jüngling gesetzter und bescheidner, Männern gegenüber im Gefühle seiner Unfertigkeit sogar schüchtern,

aber, indem er seine eigenthümliche Welt innerlich sich aufbaut, leicht verschlossen. An sich ist diese Verschlossenheit gerade kein Fehler; vielmehr sagt Herbart mit Recht: „Völlige Offenheit ist kaum mehr zu erwarten, am wenigsten zu fordern. Die Verschlossenheit des Jünglingsalters ist der natürliche Anfang der Selbstbeherrschung;“ aber es zeigt jene Eigenschaft doch, daß das Herz des Zöglings kein weiches Wachs mehr ist, auf das der Erzieher so leicht wie in früheren Jahren einen bestimmten Eindruck machen kann. Eben weil die directe pädagogische Einwirkung jetzt so sehr zurücktritt und der Erzieher sich mehr auf Rath, Mahnung und Warnung in einzelnen Fällen beschränkt, kann man sagen, daß, im Unterschiede vom Kindesalter, das Verhalten des Erziehers zum Zögling im Jünglingsalter ein vorzugsweise negatives ist. Positiv ist es freilich, insofern er dem Zögling bestimmte Grundsätze und Gesetze für sein Verhalten vorschreibt; die Befolgung dieser Gesetze aber kann nicht durch pädagogische Maßregeln erzwungen werden, und sie werden zuweilen nur ausgesprochen, damit der Erzieher „seine Seele rette“, oder damit den Zögling „künftige Erfahrungen etwa daran erinnern mögen.“ Sonst gilt, wenn für die Kindererziehung die bewahrende Maxime vorherrschen muß, welche von dem Kinde alles Schädliche fernzuhalten sucht, für Behandlung des Jünglings vorzugsweise die kühne Maxime, die es darauf ankommen läßt, daß der Zögling durch eigenen Schaden klug werde; und das alte Wort: „Jugend muß gewagt werden“ ist gerade für diese Altersstufe gesagt. Das Wagnis mag manchmal mislingen; wo jedoch der Zögling in einem ernsten, einfachen, durch Liebe und Pietät geweihten Familienleben eine fromme Kindheit verlebt hat, da darf der Erzieher hoffen, daß auch der Jüngling, wenn gleich durch Verirrungen hindurch, sich wieder zurecht finden werde. In ihrer ganzen Ausdehnung gelten übrigens diese Bemerkungen nur für die Erziehung von Jünglingen, welche für einen eigentlich wissenschaftlichen Beruf, oder für ein höheres technisches Fach bestimmt sind, und bei welchen wegen der in diesen Berufszweigen erforderten ausgebreiteteren Fachkenntnisse auf dieser Altersstufe ein ausgedehnter, systematischer, vorbereitender Unterricht noch fortdauert. Diejenigen, welche einem einfacheren mechanischen Geschäfte sich widmen, treten im Jünglingsalter bereits in dieses ein, und ebenso findet die Jungfrau jetzt in häuslicher Arbeit bereits ihren Beruf, und durch diese Gebundenheit, durch wirkliche ernste Berufsarbeit bleiben beide in höherem Grade vor den Gefahren bewahrt, welchen die bei einer bereits sehr ausgebildeten Selbständigkeit doch noch in einem nur vorbereitenden Cursus verbleibenden Jünglinge ausgesetzt sind. — Nur bei den letzteren ist nun, wie schon angedeutet, auf dieser Altersstufe noch von einem ausgedehnten systematischen Unterricht die Rede, dessen Methode jetzt, indem sie immer mehr auf Zusammenhang und Princip der einzelnen Erkenntnisse eingeht, dem streng wissenschaftlichen Charakter sich immer mehr nähert, so jedoch, daß bei der Bildung des künftigen Technikers das empirische Denkverfahren das speculative überwiegt, und neben dem inneren Grund und Zusammenhang des Ganzen den einzelnen äußeren Thatsachen eine größere Rücksicht geschenkt wird, während bei der Vorbildung für einen im engeren Sinne wissenschaftlichen Beruf das Umgekehrte der Fall ist. Nur vergesse der Lehrer nicht, daß auch der Jüngling zur vollen geistigen Selbständigkeit noch nicht herangereift ist, daß apriorische Construction, überhaupt die selbständige Bewältigung einer wissenschaftlichen Aufgabe seine Sache noch nicht ist, er vielmehr immer noch in vorherrschend receptiver Thätigkeit vor Allem ein tüchtiges wissenschaftliches Material sich zu eigen zu machen hat. Kehrt man dieses Verhältnis um, weckt man ein verfrühtes Interesse für Speculation und Construction, bevor noch zum Construiren das gehörige Material vorhanden ist, stellt man überhaupt, wie es namentlich bei den Themen zu schriftlichen Ausarbeitungen so häufig geschieht, Aufgaben, die über den Gesichtskreis des Zöglings noch weit hinausliegen: so kommt es leicht dahin, daß auch ein gutes Talent die Neigung und Fähigkeit, etwas zu lernen, ganz einbüßt und in Seichtigkeit und oberflächlichem Raisonnement verkommt. — Jünglinge, welche bereits in ein mechanisches Geschäft eingetreten sind, können

in Abend- und Sonntagsschulen die Ergänzung des bei ihnen früher abgebrochenen geordneten Schulunterrichts finden. Die Jungfrau aber gehört in die Familie: was sie lernt, wird nur dann ihr wahres geistiges Eigenthum, wenn in der Familie Theilnahme und Verständnis dafür vorhanden ist. Es mag zur Erweiterung ihres Gesichtskreises und zur Beförderung der zu ihrem häuslichen Beruf erforderlichen Umsicht und Gewandtheit dienlich sein, daß sie das elterliche Haus eine Zeitlang verläßt; eine auswärtige tüchtige Familie wird dann die beste Bildungsstätte darbieten; jede Institutsbildung aber schließt die Gefahr ein, daß in Bezug auf Auffassungsweise und Sitte gewisse andressirte Gewohnheiten sich festsetzen und jene Unbefangenheit und Frische der individuellen Auffassungs- und Aeußerungsweise stören, die ein so wesentliches Element der schönen Weiblichkeit ausmacht. **G. Baur.**

Alterszulagen, s. Besoldung.

Alterthumswissenschaft, s. Classische Philologie.

Altklug erscheint uns zunächst derjenige, der in seinem Urtheile eine reifere Erfahrung durchblicken läßt, als seinen Jahren angemessen ist. Bei Kindern treten oft schon früh solche altkluge Aeußerungen hervor, was indessen unverfänglich ist, da Kinder bei ihrer Neigung und Fähigkeit, alles aufzufassen, was sie sehen und hören, auch gelegentlich gewisse sittliche und praktische Urtheile sich aneignen, deren Bedeutung sie keineswegs erfassen. Aehnlich verhält es sich mit vielen analogen Erscheinungen in der reiferen Jugend. Wenn Knaben und Jünglinge über vieles, was dem Horizonte der jugendlichen Erfahrung und Beurtheilung durchaus fern liegt, nicht selten ganz treffende Bemerkungen machen, so reflectirt sich in diesen zum größten Theile nur die in ihrer Umgebung herrschende Anschauung, welche die Jugend um so leichter aufnimmt, je weniger sie zu einer Prüfung derselben befähigt ist. Bedenkt man, daß es überdies nicht wenige Erwachsene gibt, die von dem, was der Jugend heilsam ist, ein sehr dürftiges Verständnis haben und, je einseitiger sie selbst urtheilen, desto beflissener sind, ihre praktischen und moralischen Grundsätze der Jugend einzuprägen, so wird die hin und wieder auftauchende Altklugheit des Urtheils bei Knaben und Jünglingen um so verständlicher. Wohl zu unterscheiden aber von diesen, immer doch vereinzelten Urtheilen, die wir altklug nennen, ist das altkluge Wesen gewisser Kinder, welches weniger auf der Richtigkeit und Reife der ausgesprochenen Urtheile als vielmehr darauf ruht, daß solche Kinder die kindliche Natur und das jugendliche Wesen überhaupt verläugnen und in einem Alter, in welchem die Unbefangenheit und Sorglosigkeit des Gemüths, die Neigung zur Idealität und die Phantasie naturgemäß vorwalten, bereits den Standpunct der Reflexion und der besonnenen Rücksicht auf die wirklichen Verhältnisse des Lebens einnehmen. Was solche altkluge Kinder urtheilen, überschreitet den Kreis jugendlicher Erfahrung keineswegs, vielmehr erscheint es durch den Gegensatz zwischen dem als vorherrschende Anlage sich geltend machenden Verstande und zwischen dem dürftigen Resultate seiner Thätigkeit oft geradezu komisch; aber daß das Kind reflectirt, wo andere dem unmittelbaren Drange der Neigung gehorchen, daß es praktische Bedenken geltend macht, über welche andere sich von der Phantasie sorglos hinwegtragen lassen, daß es den realen Boden nicht verlassen kann, der für die andern bei der Erregtheit ihrer idealen Vorstellungen gar nicht existirt, das ist es, was das Kind als ein altkluges bezeichnet. Und wie das Uebergewicht der Phantasie in der Jugend einen gewissen Reichthum der Vorstellungen und eine tiefere Innigkeit der Gefühle erzeugt, so charakterisirt sich diese Altklugheit durch den beschränkteren Kreis von Vorstellungen, in dem sie sich bewegt, und durch die Nüchternheit der Gefühle, für welche sie zugänglich ist. Gleichsehr zu unterscheiden von der Frühreife, in welcher das vorzeitige Erwachen idealer Richtungen, wie von der Blasirtheit, in welcher die vorzeitige Geringschätzung idealer Bestrebungen sich darstellt, ist die Altklugheit mit beiden nur durch den Umstand verwandt, dem Alter, in welchem sie auftritt, nicht natürlich

zu sein. Wenn der Frühreife und der Blasirte nicht ohne eine gewisse Fülle geistiger Gaben gedacht werden kann, die freilich in Beiden zur rechten Blüthe nicht kommen, so macht der Altkluge dagegen auf besondere Begabtheit keinen Anspruch und erscheint nur zuweilen als der Begabtere, weil er den Täuschungen der Phantasie und den Uebertreibungen des Gefühls, denen die Jugend so gern sich hingiebt, nicht zugänglich ist. Sein scheinbarer Vorzug besteht daher in seinem wirklichen Mangel und wird als solcher von Anderen empfunden. Während aber der Grund der Frühreife nicht selten in der Schuld der Erzieher, der Grund der Blasirtheit immer in einer Schuld des Blasirten zu suchen ist, kann das altkluge Wesen des Zöglings weder diesem selbst noch Anderen zum Vorwurf gemacht werden, denn es ist von der Natur selbst gegeben. Und da die Natur mit zunehmendem Alter die auffallenden Seiten des altklugen Wesens immer mehr verbirgt, indem sie dieselben in ein immer richtigeres Verhältnis zur Lebensaufgabe stellt, so gehen aus solcher Naturanlage, falls sie nicht sich selbst überlassen wird, oft die tüchtigsten und besonnensten Leistungen hervor. Wo aber die sittliche Grundlage vernachläßigt, die intellectuelle Bildung verkümmert bleibt, da erwächst aus der altklugen Jugend ein egoistisches Geschlecht prosaischer Nützlichkeitsmenschen, die für das Große und Schöne und Heilige keinen Sinn haben. Darum bleibt die erziehliche Sorge für das altkluge Kind immer eine der dankbarsten Aufgaben. Der Erzieher hat eben so sehr darauf zu sehen, daß das Gemüth eines solchen Kindes durch die Liebe, die man ihm widmet, erwärmt und seine schwer erregbare Phantasie durch Vorhaltung einer wahrhaft idealen Welt erregt wird, als darauf, daß dem vorwaltenden Verstande ein wirklicher Reichthum von Vorstellungen, eine heilsame Uebung an bildenden Stoffen und eine gesunde Richtung auf die sittlichen Grundlagen des Lebens gegeben wird, damit der Verstandesmensch sich in einen verständigen verwandle. Von jedem Puncte der Peripherie läßt sich zum Mittelpuncte ein Radius ziehen. Daß dieser gezogen werde, und daß, wenn wirklich die idealen Forderungen an Geist und Gemüth geringen Anklang finden, doch die heilige Bestimmung des Menschen mit den Augen des Verstandes recht erkannt werden, das bleibt die Hauptsache. Nicht selten ist das altkluge Wesen nur eine vorübergehende Erscheinung an solchen Kindern, denen der naturgemäße Umgang mit Kindern lange versagt gewesen, oder die durch früh erduldete Trübsale zu einer gewissen Abgeschlossenheit und Theilnahmlosigkeit gegen kindliche Freude und Natur gekommen sind. Beides wird der Erzieher nicht unbeachtet lassen dürfen. **Flashar.**

Alumneen oder **Alumnate** (von alumnus abgeleitete, aber nicht selbst lateinische Worte) sind zwar eigentlich alle Anstalten, in welchen eine größere Anzahl von Schülern nicht allein Unterricht, sondern auch Erziehung, Wohnung und Kost erhalten, doch hat der Sprachgebrauch die Bedeutung auf Gymnasialerziehungsanstalten eingeschränkt, weil man in der Zeit, wo sie entstanden, nur diese eine Art höherer Schulen kannte. Das erste Vorbild gaben die Klosterschulen des Mittelalters, aber die an Schulschöpfungen so reiche Reformationszeit hat sie in eigenthümlicher Weise gestaltet ins Leben gerufen. Die Ueberzeugung, daß man die geistlichen Güter am besten zum Nutzen der Kirche verwende, wenn man mit ihnen Schulen für die Bildung kirchlich frommer und wissenschaftlich tüchtiger Diener der Kirche, des Staats und des gemeinen Wesens errichte, mußte auch die leer gewordenen weitläufigen Klosterräume und reichen Klostergüter diesem Zwecke dienstbar zu machen antreiben. Wenn man aus ihnen geschlossene Erziehungsanstalten schuf, so war die Erwägung, daß nur wenige Eltern in ihrem Wohnorte ihren Kindern die nöthige wissenschaftliche Bildung verschaffen könnten und armen, aber fähigen Knaben die Mittel dazu zu gewähren Pflicht sei, nicht der einzige Grund, sondern vielmehr die pädagogischen Ansichten der Zeit. Man war der Ueberzeugung, daß in Abgeschiedenheit von der Welt man diese am besten überwinden lerne, man sah in der häufigen und regelmäßigen Theilnahme an religiösen Uebungen eine heilsame Zucht, Fertigkeit im Latein war das erste Erfordernis aller höheren Bildung, und man wußte

sie nicht anders sichrer als durch stetes Hören und Sprechen zu erreichen*), man erkannte, daß da die Wirksamkeit des Unterrichts am verbürgtesten sei, wo der Lehrer selbst den Fleiß der Schüler stets regele, leite und beaufsichtige. Die ersten evangelischen Alumneen waren gewissermaßen evangelisch-protestantische Klöster, nur daß sie kein Ordensgelübde verlangten und die Jünglinge ohne Beschränkung in der Wahl des Berufes wieder in die Welt entließen**). Man fand auch bei Kirchen und Klöstern Schulen vor, welche die Dienstleistung beim Gottesdienste zum Zwecke hatten. Sie verband man mit lateinischen Stadtschulen und gab ihnen die Einrichtung von Alumneen, wobei man den Zöglingen die Leistungen des Kirchengesangs als Verpflichtung auferlegte***). Später wurden auch Alumneen errichtet, in denen Eltern ihre Söhne gegen Bezahlung unterbringen können†). Wir fassen hier zunächst nur die Alumneen ins Auge, welche nicht Theile einer Schulanstalt sind, sondern diese selbst allein bilden, so daß außerhalb des Internats stehende, am Unterrichte theilnehmende Schüler zu den Ausnahmen gehören (Extranei, Externi, Hospites).

Die Einrichtungen sind natürlich nach localen Verhältnissen, nach Stiftung††), Zweck†††), Ziel o), verschieden, sie haben natürlich im Laufe der Zeit vielfache Veränderungen und Modificationen erfahren, gleichwohl haben sie in allen fast dieselben Grundzüge. In den meisten Alumneen werden die Knaben erst nach erlangter körperlicher Festigkeit und Erreichung einer gewissen Vorbildung aufgenommen für einen fest bestimmten Zeitraum oo). Die Zöglinge sind nach ihren Kenntnissen in Classen eingetheilt, die beim Unterrichte vereinigt sind. Die Wohnungen umfassen aber Schüler aus allen Classen, so daß die ältesten und reifsten zugleich Vertreter und Aufseher der so gebildeten Abtheilungen sind (Inspectoren, Ober-, Mittelgesellen). Diesen Wohnungsräumen correspondiren die Schlaflocale, oder doch die Ordnung in denselben ooo). Alle Schüler sind vereinigt bei den Gebeten, Mahlzeiten und in den Erholungsstunden; in den Arbeitsstunden befinden sie sich in ihren getrennten Zimmern, obgleich in manchen Anstalten die Zöglinge alle in einem oder zwei größeren Localen arbeiten und die besondern Zimmer nur zum Aufbewahren ihrer Effecten oder in den Freistunden benützen. Zur Bedienung sind verpflichtete Leute vorhanden, doch verrichten sie nur die gröberen auf das Ganze bezüglichen Dienste, so daß jedem Schüler noch manches zur eignen Besorgung und Verrichtung übrig bleibt. Auch die Handwerker sind verpflichtet und die Zöglinge an sie allein gewiesen. Natürlich sind denselben Genüsse, welche der Gesundheit nachtheilig, zerstreuend oder moralisch verderblich, oder mit Gefahr für das Ganze verbunden sind,

*) Wenn man auch in anderen Schulen den Schülern verbot, unter sich anders als lateinisch zu reden, so gewährten natürlich die Alumneen am besten die Aufrechterhaltung solchen Verbots.

**) So sind die sächsischen Fürstenschulen, die Klosterschule zu Roßleben, das Joachimsthal in Berlin, die württembergischen Seminarien (vgl. d. Art.) und andere Alumneen entstanden.

***) So sind z. B. die Alumneen bei der Thomasschule in Leipzig, bei der Kreuzschule in Dresden, beim Gymnasium in Schleusingen entstanden.

†) Das Franciscеum in Zerbst, gest. 1793.

††) Anders natürlich wo fast alle Zöglinge freie Station haben, als wo Pensionsgelder gezahlt werden.

†††) Die Ritterakademieen und die mehr für reiche und vornehme Stände berechneten Alumneen, wie das Pädagogium im Waisenhause zu Halle, das Vitzthum'sche Geschlechtsgymnasium in Dresden, haben einen andern Zuschnitt, als die vom Staate für alle Stände geöffneten.

o) Die Klosterschule zu Donndorf z. B. ist nur Progymnasium.

oo) Die sächsischen Fürstenschulen nehmen unter 13 Jahren nicht auf. Ihr Cursus ist 6 Jahre, für welche die Stellen verliehen werden und welche in der Regel weder überschritten noch verkürzt werden sollen.

ooo) Sogleich hier sei bemerkt, welchen Nachtheil nach v. Liebigs Untersuchungen die Vereinigung vieler in einem Schlafsaal, wenn derselbe nicht sehr hoch ist und immer frischen Luftzufluß erhält, für die Gesundheit bringt.

versagt. Wie sie eine fest bestimmte Tagesordnung befolgen müssen, so ist ihnen auch Ausgehen nur bei besonderen Gelegenheiten auf besondere Erlaubnis (Urlaub) gestattet (Clausur). Zur Erholung und Bewegung dienen mit dem Gebäude in Verbindung stehende Räume und es werden auch mit dem ganzen Cötus gemeinschaftliche Spaziergänge unternommen. Stets bei Tag und Nacht ist ein Lehrer anwesend, der allenthalben, wo der ganze Cötus vereinigt ist, zugegen sein, sonst aber nur revidiren und sich von Beobachtung der Ordnung überzeugen muß. In den meisten Alumneen wechselt diese Aufsicht wochenweise (hebdomadarii*). Zwar hat der hebdomadarius ein Strafrecht und auch in dringenden Fällen Anordnungen zu treffen, doch ist die Ertheilung der Erlaubnis zu gewissen Dingen, welche bei dem Wechsel leicht misbraucht werden könnte, nur einem, dem Rector vorbehalten, und außerdem steht die Bestrafung schwerer Vergehen dem gesammten Collegium allein zu, und müssen Strafen, namentlich die der Ausschließung, von den vorgesetzten höchsten Behörden verhängt oder bestätigt werden. Jeder Schüler ist übrigens einem Lehrer speciell zugewiesen, der seine Kasse führt (daher der Name Verleger, der das Geld einzeln hergiebt), seine speciellen Angelegenheiten besorgt und die Stelle der Eltern vertritt (Tutoren, Specialerzieher). Außerdem tritt jeder Schüler in eine engere Gemeinschaft (Zimmer- und Tischgenossen) ein. Jeder hat einen ältern Schüler zum Vorstand, der sich der Unterweisung (auch in wissenschaftlicher Hinsicht) der übrigen zu unterziehen hat und für Erhaltung der Ordnung verantwortlich ist. Die ersten Zöglinge führen zur Unterstützung des die Inspection habenden Lehrers wechselsweise Aufsicht, entweder über die Beobachtung der Tagesordnung und das pflichtmäßige Verhalten (inspectores morum) oder über die Reinlichkeit und Ordnung in den Gebäuden und Effecten (inspectores aedium), und haben dazu unter der Controle der Lehrer eine gewisse Strafgewalt (meist Aufgabe einer Arbeit, Uebersetzung und Memoriren von Stellen der Classiker, pensa).

Während noch jetzt die Alumneen sich beständigen Vertrauens erfreuen, noch jetzt die Errichtung solcher für gewisse Berufsarten als nothwendig betrachtet wird**), ja manche von ihnen alles Heil für die höhere Volkserziehung erwarten, fehlt es doch auch nicht an Stimmen, welche principiell diese Anstalten geradezu verwerfen, oder doch auf dem Grund gemachter Erfahrungen die Unmöglichkeit, gewisse Fehler und Nachtheile zu vermeiden, behaupten. Wir können uns dagegen auf so viele höchst ausgezeichnete Männer aller Jahrhunderte berufen, welche ihre Bildung Alumneen zu verdanken bekannt haben, wir vermögen geltend zu machen, wie die Geschichte der Pädagogik anerkannt hat, daß sie stets einen heilsamen Gegensatz gegen die Neuerer in der Pädagogik und gegen die laxe Familienerziehung gebildet haben, wir dürfen wohl auch auf die ungemeinen Wohlthaten, welche durch sie armen Jünglingen und deren Eltern erwiesen worden sind und noch erwiesen werden, hinweisen; indeß da auch ihnen wie allen menschlichen Einrichtungen Unvollkommenheit anklebt und große Schattenseiten und Gefahren nicht zu läugnen sind, so gilt es vielmehr den Beweis zu führen, daß sie etwas bieten, was dem Jüngling anderwärts nicht, oder doch nicht in gleichem Maße zu Theil werden kann, und die Bedingungen aufzuzeigen, unter denen allein ein rechter Segen von ihnen ausgehen kann. Wir setzen dabei voraus, daß dieser Segen von dem christlichen Glauben und der christlichen Liebe abhängig ist, machen aber sogleich darauf aufmerksam, daß die meisten Alumneen dem Zwecke ihrer Stiftung und ihrem historischen Boden untreu werden würden, wenn sie sich der Kirche entfremdeten, und hoffen, daß unsere Darstellung darthun wird, wie sie gerade ein recht reiches Maß Erleuchtung und Erwärmung vom heiligen Geiste zu erbeten haben, wenn sie ihre Aufgabe erfüllen wollen.

*) Auch wo Lehrer zwischen den Zöglingen wohnen und Abtheilungen unmittelbar beaufsichtigen, führen doch wieder bestimmte die Aufsicht über das Ganze und allen Gemeinschaftliche.

**) Die Volksschullehrerseminare sind im ganzen nördlichen Deutschland Alumnate. In der neuesten Seminarordnung des Königreichs Sachsen ist das Internat zur Bedingung gemacht.

I. **Die Alumneen legen den Zöglingen eine große und schwere Entsagung um eines bewußten Zweckes willen auf und stärken so die sittliche Kraft.** Was man principiell gegen die Alumneen einwendet, ist auf das innerste Wesen des Menschen und Gottes Ordnung begründet. Die Familie ist von Gott zur Erziehung verordnet und mit den Grundbedingungen zu deren Gedeihen ausgestattet. Eltern scheinen also, wenn sie ihre Söhne Alumneen anvertrauen *), ihren Kindern etwas zu entziehen, was zu ihrer vollständigen und gesunden Entwicklung nothwendig ist, was nur in der Familie ihnen angebildet werden kann. In der That wird ein scharfes Auge an Zöglingen von Alumneen manche Charakterzüge finden, welche sich aus der Entbehrung des Familienlebens herleiten, am wenigsten in der körperlichen Gesundheit, mehr schon im Mangel schönen Ordnungssinnes, am meisten in dem Fehlen der Zartheit im Wesen und Auftreten, welche namentlich der Einfluß der Mutter erzeugt**). Allein die Grundlagen, welche die Familienerziehung und namentlich die der Mutter zu geben hat, müssen im frühsten Alter gelegt sein, und sind sie recht gelegt, so können sie wohl für eine Zeit zurückgedrängt, nimmermehr aber vernichtet werden, zumal da ja die Trennung von der Familie nur eine äußerliche, nicht eine innere Losreißung ist und gerade die Trennung oft die Liebe erst recht innig macht und was sie gethan und gewirkt, fühlbar zum Bewußtsein bringt. Allerdings muß der Knabe im Alumneum von denen getrennt sein, welche ihm die Liebsten und Theuersten auf Erden sind, aber er tritt ja aus ihrem Kreis auf ihren Willen, und das Herz muß ihm sagen, daß Fürsorge für ihn der Grund dazu ist. Also beweist er sich den Eltern unterthan, indem er einer schweren und schmerzlichen Entsagung sich unterwirft. Streitet eine solche Uebung in Erfüllung des vierten Gebotes gegen die christliche Pädagogik? Freilich mögen die Eltern ihre Pflichten recht erkennen, nicht eher ihre Kinder aus dem Hause entlassen, ehe sie nach bestem Wissen und Vermögen ihr Erziehungswerk gethan, nicht damit, daß sie dieselben einer Anstalt anvertraut, sich jeder Pflicht der Mitwirkung an Bildung und Erziehung entbunden erachten, sondern sich mit ihnen in rechter Geistes- und Gebetesgemeinschaft erhalten! Mögen aber auch die Leiter und Lehrer der Alumneen nie vergessen, in ihren Zöglingen die Ehrfurcht und Liebe zu den Ihrigen wach und lebendig zu erhalten und ihnen, wessen sie durch die Trennung von den Eltern entbehren, nach besten Kräften zu ersetzen. Mögen sie um so ernster und eifriger diese Pflicht zu erfüllen bestrebt sein, je schwerer es ihnen durch die Verhältnisse der Alumneen oft gemacht ist, in ein recht väterlich vertrauensvolles Verhältnis zu ihren Zöglingen zu treten.

II. **Die Alumneen üben ihre Zöglinge in steter Erfüllung eines von fremder Auctorität zu ihrem Besten gegebenen Gesetzes.** Jedes christliche Haus hat ein Gesetz und eine bestimmte Ordnung, und der Hausvater wird mit aller Treue über die Aufrechthaltung und Befolgung desselben halten und wachen, und die Glieder und Kinder des Hauses im Gehorsam üben, aber die Ordnung und das Gesetz des Hauses wurzelt in der Familie selbst, ist mehr eine Sitte; der durch die Bande natürlicher Liebe geeinte enge Kreis erleichtert die Erfüllung und hält Störungen fern. Aber das Leben legt nach Gottes Ordnung dem Menschen Gesetze auf, die von höheren, stärkeren, ihm ferner stehenden Mächten gegeben und geübt sind. Ihnen sich unterwerfen zu lernen, in Ueberwindung der Selbstsucht zu Gunsten des Rechts und der Pflicht, welche die göttliche Ordnung gegeben, die wahre Freiheit zu finden, ist etwas von dem Heilsamsten, was die Erziehung dem Menschen anbilden kann. Mehr als Pen-

*) Absichtlich schließen wir von unserer Darstellung die Unterbringung der Knaben in anderen, wenn auch fremden Familien ganz aus.

**) Man hat daher wohl in den Alumneen Frauen bei der Erziehung zu betheiligen vorgeschlagen, indes die Mutter wird doch nicht ersetzt und mancher andere Nachtheil hervorgerufen werden.

sionen in fremden Familien, die, wenn sie nicht das Wesen eines Alumneums annehmen, dem natürlichen Familienkreise sich nähern müssen, mehr als öffentliche Schulen, welche ihre Schüler nur für einen Theil ihrer Zeit binden, thun dies die Alumneen, indem sie den Zögling unter ein sein ganzes Leben und Thun regelndes, seinem Alter und seiner Kraft entsprechendes, seine Zwecke förderndes Gesetz stellen. Hier aber werfen die Gegner ihnen vor, daß sie 1) rigorose Strenge eines kalten und starren Gesetzes an die Stelle wenn auch ernster, doch liebevoller Zucht setzen; 2) eine die freie Entwicklung der Individualität und die Selbstbestimmung hemmende Pedanterie üben und in Folge davon 3) a) äußere Gesetzmäßigkeit mehr als innere Sittlichkeit wirken, b) durch den Druck den Widerstand gegen das Gesetz hervorrufen und List und Kraft für seine Uebertretung schärfen, c) ein um so zügelloseres Gebahren nach erlangter Freiheit vorbereiten. Wir wissen, daß diese Vorwürfe nicht immer aus der einen Charakterzug unserer Zeit bildenden Opposition gegen jeden Gesetzeszwang hervorgehen, obgleich nicht zu läugnen ist, wie viele wohl die Gefährlichkeit einer Richtung vollkommen erkennen, aber den Zusammenhang ihrer eignen Meinungen, Wünsche und Handlungen mit denselben nicht einsehen; wir geben gern zu, daß mit voller Wahrheit hierin Gefahren bezeichnet sind, die jedem Alumneum drohen, wir bitten nur falsche Praxis nicht dem Wesen der Sache zuzuschreiben und das um des Gesammtzweckes willen nothwendige Einzelne auch nur im Zusammenhange damit zu betrachten.

1) Die Alumneen wollen den Knaben nicht einzeln, sondern als in eine größere Gemeinschaft eingefügtes Glied mit dieser zusammen und durch sie erziehen. Ohne ein fest bestimmtes Gesetz kann eine solche nicht bestehen, je treuer es beobachtet wird, um so glücklicher ist das Ganze, aber ohne den Nachdruck der Strafe wird schwerlich das Gesetz bei allen Gehorsam finden. Jener erste Vorwurf kann demnach nur dann Sinn haben, wenn entweder das Gesetz zu schwer ist, unrechtmäßiges verlangt und das an sich unschuldige zur Sünde macht, oder die Strafen nicht im rechten Verhältnis zu dem Vergehen stehen und dem durch sie zu bessernden Individuum unangemessen sind. Es ist nun zuerst zuzugeben, daß, wenn auch die alte Rigorosität mindestens in den meisten Alumneen gemildert ist*), doch in denselben eine größere Strenge herrscht, als in anderen Schulen. Was das erstere anlangt, so wird wohl niemand tadeln wollen, wenn alles, was durch die göttlichen Gebote und die bürgerlichen Gesetze ge- oder verboten ist, auch die Alumneen zu ihrem Gesetze machen. Wir wollen nicht geltend machen, daß im Grunde alles, was eine im Namen Gottes eingegangene Gemeinschaft als Gesetz fordert, auch als ein göttliches zu betrachten ist, wir wollen den Streit, ob es überhaupt sittliche ἀδιάφορα giebt, nicht aufnehmen, wir fordern jeden auf, der jenen Vorwurf erhebt, nachzuweisen, daß die Gesetze in Alumneen etwas den Schülern heilsames versagen. Wollen sie Vergnügungen, die Geist und Herz zerstreuen, das Wort reden? wollen sie verwöhnende und leicht böse Leidenschaften erregende Genüsse (geistige Getränke, Kartenspiele u. s. w.) als der Jugend nothwendig dann und wann zu gestattende bezeichnen? Wollen sie tadeln, daß z. B. das Tabakrauchen, das man allerdings einem 18jährigen Jüngling, wenn man nicht directe Nachtheile für seine Gesundheit fürchtet, wohl allenthalben jetzt gestattet**), in Alumneen verboten ist, weil dann bald die Zimmer sich in Wachlocale verwandeln und den nicht an Rauchwolken gewöhnten zarteren Lungen Nachtheile bereitet werden würden? Ich spreche frei und offen aus, daß ich in keinem Alumneum etwas geboten gefunden habe, was der Jugend unerfüllbar wäre, etwas verboten, was gesunde christliche Pädagogik nicht wenigstens möglichst spät der Jugend bekannt wünschen muß, dem zu entsagen der Jüng-

*) Die noch in der Ernestischen Schulordnung stehende und im freien England noch nicht außer Uebung gesetzte baculatio ist stillschweigend aufgehoben. Die Carenen (Entziehungen von Speise und Trank) sind beschränkt und selbst von der Dimission wird seltener Gebrauch gemacht.

**) Ob dies ein erfreulicher Fortschritt ist, wird eine andere Frage sein. A. d. Red.

ling sich nicht getrieben fühlen müßte, wenn er nur die Folgen für Aufrechterhaltung des Ganzen und Erreichung des Zweckes, die sich ihm sichtbar aufdrängen, beherzigen will *). Die Alumneen müssen, um zu dem zweiten Puncte überzugehen, allerdings öfter und auf eine härtere Weise strafen, wo man anderwärts vielleicht mit Ermahnung oder einem milderen Mittel ausreicht, sie müssen namentlich öfter Ausschließung verhängen, wo doch Arbeit für Besserung des Uebertreters mehr dem Wesen einer Erziehungsanstalt zu entsprechen scheint**). Es fordert dies die Rücksicht für das Ganze eben so, wie für den einzelnen. Oder ist es wohl gerechtfertigt, wenn Verführung anderer zu fürchten ist, den zweifelhaften Versuch einer Besserung zu wagen? und ist es andererseits nicht Pflicht, einem Verirrten die Folgen seines Sinnes durch äußere Nachtheile recht fühlbar zu machen? Die Jugend ist einmal so, daß die Wichtigkeit gewisser Vergehungen von den meisten nach der Schwere der darauf gesetzten Strafe gemessen wird, und deshalb müssen in Alumneen manche durch solche gleichsam notirt sein. Zugegeben, daß eine Aneignung eines unbedeutenden fremden Gegenstandes einen Knaben noch nicht zum Diebe stempelt und daß man auf sein Herz und Gewissen zu wirken sich begnügen kann, aber wo viele Knaben sorg- und arglos ihr Eigenthum offen da liegen lassen und die Versuchung so oft und so stark herantritt, gilt es allen das Bewußtsein einzuprägen, wie schwer ein solches Vergehen sei. Eine in Gegenwart anderer aus Unbedachtsamkeit geschehene unehrerbietige Aeußerung mag man anderwärts mit einem Blick zurechtweisen, aber wo gar zu leicht ein Hinwegsetzen über die Auctorität zu einer Ehre vor den Mitschülern wird, gilt es principiis obstare. Ferner macht auch noch in anderer Hinsicht die Natur der Jugend Bestrafung nothwendig. Sie ist noch nicht fähig zu vergessen. Wer sich einmal an fremdem Eigenthum vergriffen, kann nicht vor mistrauischen Blicken geschützt werden und oft wird ihm der Zorn noch das längst gebüßte Vergehen vorwerfen***). Die Rücksicht auf seine Besserung macht daher die Enthebung aus seinem bisherigen Kreise wünschenswerth. Es ist zwar durchaus die Individualität des Uebertreters von dem Erzieher zu berücksichtigen, aber man wird die dem Verfahren zu Grunde liegende Erwägung in vielen Fällen der übrigen Jugend nicht begreiflich machen können; sie wird oft nicht einsehen, warum einer anders behandelt werde als ein zweiter — und den Glauben an Gerechtigkeit verlieren, ein Schade, der größer ist, als wenn einer vielleicht nicht ganz mit Recht allen äußerlich gleichgestellt wird, wobei ja immer noch die Möglichkeit bleibt, dem inneren Unterschied eine Geltung zu verschaffen. Ueberhaupt aber hat die Erziehung über die Strafe ganz anders zu urtheilen, als es sonst wohl geschieht. Sie muß auferlegt werden als eine Gelegenheit, durch die That die Reue und Demüthigung vor dem Gesetze zu beweisen, durch die Unterziehung unter ein Leiden Sühnung für das verletzte zu bieten. Die Jugend begreift dies recht leicht und die Erfahrung zeigt Beispiele in Fülle, daß das Erleiden der Strafe ein inneres Bedürfnis ist, das zwar durch vieles zurückgedrängt wird, aber geweckt und aus seinen Banden befreit werden muß. Weit entfernt, einzelne Misgriffe, ja eingerissene Misbräuche in Abrede zu stellen, behaupten wir dennoch, daß die Alumneen durch ihre Strenge nicht mit den Forderungen der Pädagogik, welche ja ohnehin weiß, daß durch Strenge viel weniger verdorben wird, als durch schwachherzige Milde, in Widerstreit stehen, vielmehr

*) Vergl. jedoch die einleitenden Bemerkungen in dem Artikel Aufgaben, ferner den Artikel Familienerziehung und Institutserziehung. A. d. Red.

**) Wir nehmen auf den oft gehörten Einwand, daß dann die Eltern oft härter bestraft würden, als die Söhne, keine Rücksicht, weil er nur da Geltung haben kann, wo nicht höheres auf dem Spiele steht. Aber die Erfahrung können wir nicht unerwähnt lassen, daß mancher Jüngling erst als er auf den Punct sich gestellt sah, daß durch seine Bestrafung seinen Eltern ein materielles Leid entstehen werde, von thörichtem Leichtsinn abgebracht wurde.

***) Man möge hierbei auch bedenken, daß die Ausschließung aus einem Alumneum nicht Verschließung jedes anderen, ja nicht einmal des erwählten Bildungsweges ist.

mit Zeitrichtungen, gegen die der Kampf in Gottes Namen und im Vertrauen auf ihn gewagt werden muß.

2) Als der Verfasser dieses Artikels vor 17 Jahren an einem Alumneum angestellt wurde, erschien ihm vieles in den Einrichtungen pedantisch, die Erfahrung hat ihn gründlich überzeugt, daß es in solchen Anstalten keine Kleinigkeiten giebt. Ein wenig Schmutz in einem Winkel schwillt rasch zum Kehrichthaufen an, ein muthwilliger Schnitt in einen Tisch macht ihn bald zur Kerbe für viele Messer. Gesteht man einmal eine Minute Ueberschreitung der festgesetzten Zeit zu, man wird bald eine weitere Grenze gezogen finden. Der sich verspätende Schüler verursacht nicht sich allein einen Zeitverlust, sondern vielen anderen. Wer nicht weiß, wie strenge Ordnung und Pünctlichkeit nicht allein materiellen Gewinn im Leben bringt, sondern auch heilsame sittliche Wirkung übt, der mag die Alumneen beklagen, daß sie durch ihre Verhältnisse gezwungen sind, pedantisch zu sein. Es scheint allerdings hart, einen lebhaften Knaben an den Studiertisch zu binden, wenn es ihn hinauszieht in Gottes freie Natur, da er doch wohl die Versäumnis mit Leichtigkeit einbringen würde, noch härter, ihn zu hindern, wenn er der Arbeit zu Liebe ein Opfer bringen und ein oder zwei Stunden des Abends länger wachen möchte. Aber seinen Neigungen — und Launen — um höherer Zwecke willen entsagen, muß jeder Mensch lernen; wer es nicht lernt, versinkt in Sentimentalität und Liederlichkeit. Schwer wird die Ordnung den Zöglingen der Alumneen oft, recht schwer, aber desto größer der Segen und der Gewinn in der Selbstüberwindung. Man kann endlich zwar nicht schwimmen lernen, ohne ins Wasser zu gehen, aber kein gewissenhafter Vater wird sein Kind in das Wasser lassen, ehe er ihm Kraft zum Schwimmen genug zutraut, und es ebenso wenig ohne Meister und Beistand die ersten Versuche machen lassen. Sind demnach die Alumneen zu tadeln, wenn sie ihre Zöglinge bis zu ihrer Entlassung in heilsamer Aufsicht behalten, wo so viel Gelegenheit ist zum Misbrauche der Freiheit, ihn zu verhüten suchen und dem freien Schalten und Walten eine Grenze setzen, die sein Wesen zu durchschauen noch möglich macht? Der Grundsatz z. B., daß junge Leute zeitig mit Geld umgehen lernen müssen, hat viele zu Verschwendern gemacht. Kein weiser Vater wird über die Ausgaben seines unmündigen Sohnes die Controle unterlassen, dürfen und können die Alumneen sie aufgeben, da sie doch Elternstelle zu vertreten haben?

3. a) Wohl müssen sich die Alumneen in hundert Fällen mit der Gesetzmäßigkeit begnügen, aber wo sind auf Erden die Herzenskündiger? Es ist jener Vorwurf kein anderer, als wenn man Sitten tadelt, weil sie von vielen ohne inneren bewußten Trieb mitgemacht werden. Die zerstörte Sitte herzustellen ist unendlich schwer, während die bestehende sich stets mit dem rechten Sinne paaren läßt. Wer sich über das äußere Gesetz willkürlich hinwegsetzt, kann auch nicht sittlich gut sein, aber wer es gewissenhaft zu befolgen sich müht, kann dadurch zum wahren Glauben und zur rechten Herzensstellung geführt werden. Die Alumneen haben übrigens einen großen Vorzug; denn gelänge es auch einem Zögling, durch seine Heuchelei die Lehrer alle zu täuschen, seine Mitschüler erkennen doch ihn und seinen sittlichen Werth. Hoffentlich ist ein junger Mensch noch nicht im Stande, durch eine Reihe von Jahren hindurch mit und unter gleichen die Rolle der Heuchelei durchzuspielen. — b) Der alte Adam (nitimur in vetitum) regt sich im Menschen am stärksten, wenn man ihm zu nahe tritt, aber ohne Kampf wird man ihn nicht überwinden. Die Alumneen erfahren recht wohl sein Dasein, aber dürfen sie den Kampf mit ihm scheuen? Wird etwa dadurch die sündliche Lust erstickt, daß man ihr den Gegenstand in die Hände giebt, nach dem sie sich richtet? Ist das Gesetz zu verurtheilen, wenn sein Bestehen zur Uebertretung reizt? Es darf nur der rechte Wille und die rechte Kraft zu seiner Aufrechterhaltung nicht fehlen. Die letztere oder doch die Mittel besitzen die Alumneen in vollerem Maße, weil sie nicht ein willkürliches, sondern ein öffentliches Gesetz vertreten und unabhängiger von allen Rücksichten dastehen. Und ist es der Fall, daß einzelne, weil sie im Uebertreten der

Gebote glücklich waren, verloren gegangen sind, darf man um ihretwillen diejenigen ganz vergessen, denen die Gewissen geschärft wurden? — c) Es ist Erfahrung, daß manche Jünglinge, von Alumneen zur Universität entlassen, sich wie wilde, dem Zügel entlaufene Rosse gebärdet haben. Aber wer mag denn zu läugnen wagen, daß viele auch, durch sie zu Ordnung und treuer Pflichterfüllung gewöhnt, ihnen die Einhaltung des rechten Weges verdankten? daß viele durch das, was sie von ihnen mitgenommen, nach kürzerer oder längerer Tollheit befähigt blieben, das richtige wieder zu ergreifen? Und wer wird in voller Allgemeinheit den Satz aufstellen, daß die Erziehung für jede spätere Handlung des Erzogenen verantwortlich sei?

Aus dem Gesagten aber ergiebt sich folgendes: 1) Es giebt Naturen, welchen die Erziehung in Alumneen nicht zuträglich ist, und zwar sind dies nicht verschrobene und verdorbene, sondern oft den Keim großer Charakter- und Geistesentwicklung in sich tragende, zarte, sinnige, in sich gelenkte Seelen, welche man ungestört sich selbst überlassen, nicht in eine Bahn gewaltsam hineindrängen darf. Freilich muß man nicht zu schnell eine solche Natur in einem Knaben voraussetzen, und einiger Zwang schadet keinem Menschen, aber wenn man sie erkannt, dann mögen die Alumneen verzichten, solche bilden zu wollen, da sie nicht eine Ausnahme zu Gunsten ihrer machen können. 2) Harmonie zwischen Eltern und Lehrern ist eine Grundbedingung aller gesegneten Erziehung, für die Alumneen um so mehr, als im entgegengesetzten Falle der Widerwille und die Auflehnung gegen das Gesetz im Zögling bestärkt, oder doch ein unsicherer und schwankender Gemüthszustand erzeugt wird. Es ist eine traurige Erfahrung, welche die Lehrer an Alumneen machen, daß sie oft mehr mit dem Unverstande der Eltern, als mit dem bösen Willen der Zöglinge zu ringen haben und daß in den kurzen Ferienzeiten oft der Grund zu zahlreichen Unfertigkeiten und Gesetzeswidrigkeiten gelegt wird*). Die Alumneen, wenigstens die öffentlichen, sind allerdings in der Lage, den Eltern Forderungen zu stellen, aber der Lehrer Pflicht ist es, sie auch dafür zu gewinnen. 3) Der Unterschied zwischen Sittengesetz und äußerer Ordnung ist streng einzuhalten. Wo es dahin gekommen, daß über eine Versäumnis von 5 Minuten eben so großer Lärm erhoben wird, wie über eine freche Lüge, daß der heimliche Genuß einer verbotenen Sache mit gleich schwerer Strafe belegt oder bedroht wird, wie ein Diebstahl**), da herrscht Pedantismus, der sittlich nachtheilig wirkt, weil er das richtige Urtheil verrückt. Freilich kann die Uebertretung der Ordnung durch den Sinn, mit dem sie verübt wird, zur schweren Sünde werden und wir sind weit entfernt einer Nichtbestrafung das Wort zu reden, aber der Unterschied muß bleiben und am wenigsten dürfen die Alumneen unbedeutende Dinge durch das Gesetz zur Sünde machen. Ich habe in neueren Alumnatsgesetzen alle Bestimmungen der Tages- und Hausordnung aufgenommen gefunden. Wie kann der Knabe unterscheiden und wie muß er erschrecken, so viele Ge- und Verbote halten zu sollen? Nicht so schlimm stellt es ihm bald seine Erfahrung dar, aber für ihn desto schlimmer, denn er lernt auch das wichtigste misachten. Da sind die alten Schulgesetze ganz anders. Sie sind der Dekalog mit Ausführungen und Erläuterungen für die besonderen Verhältnisse der Schüler. Statt der ganzen Tagesordnung steht unter dem 4. Gebot: Sie sollen die von den Lehrern vorgeschriebene Tagesordnung pünctlich befolgen. Und in der That ist es besser, daß man diese zur Sitte werden läßt. Daß und wie sie dies wird, ergeben die folgenden Abschnitte. 4) Strenge Gerechtigkeit in Handhabung des Gesetzes ist selbstverständlich; sie fordert aber besonders, daß Mis-

*) Es ist den jungen Leuten zu gönnen, daß sie sich während der Ferien in anderer Ordnung freier bewegen, selbst wenn sie gehätschelt werden. Aber wenn ihnen, was das Alumneum verbieten muß, als Entschädigung für langes Entbehren geboten wird, dann kann man sich nicht wundern, wenn sie die Lust zum Verbotenen in die Anstalt mitbringen und nun im besten Falle ungern dort weilen, im schlimmsten alles aufbieten, um sich den versagten Genuß zu verschaffen.

**) Die Gefahr liegt für den Lehrer nahe, weil er die Unfertigkeiten gegen die äußere Ordnung viel häufiger bemerkt und gegen sie deshalb in Eifer geräth.

trauen gegen den Schüler vermieden werde. Durch nichts fühlt sich der junge Mensch so abgestoßen. Wehe dem Alumneum, wo ein Spionirsystem geübt wird! Man entdeckt vielleicht mehr Vergehen, aber man verdirbt auch gründlich die Herzen, indem man sie verleitet, absichtlich Fallen zu legen, um über den Lehrer zu triumphiren. Schwer ist es oft diesem, das Mistrauen zu meiden und sich den freien, ungetrübten Blick zu erhalten, aber um so schöner und herrlicher auch das Ziel. 5) Daß eine allmählich eintretende größere Unabhängigkeit, soweit sie mit dem Zwecke des Ganzen verträglich, den Schülern gewährt werde, ist nothwendig, wie aber in den Alumneen dafür gesorgt werde, siehe unter III. 6) Das Gesetz und die Ordnung muß unveränderlich sein. Mögen kleinere Specialitäten je nach Bedürfnis geändert werden, die Grundzüge müssen unverrückt feststehen. Muß es schon an und für sich jedem bedenklich erscheinen, an dem was sich lange bewährt, zu ändern, zumal man ja die Tragweite nicht bei jedem im voraus durchschauen kann, so erhält außerdem das Gesetz durch Hin- und Herändern den Anschein der Willkürlichkeit. Die Jugend hat für das historisch gegebene und überkommene einen feineren Sinn, als man ihr zutraut. Die Alumneen haben sich zwar niemals Verbesserungen verschlossen, sie aber stets behutsam und fast unmerklich eingeführt. Mögen sie immer diese Weisheit und ihren conservativen Charakter behaupten. 7) Bei allem, was sie thun, mögen ja niemals die Lehrer vergessen, daß sie als Erzieher die Einwirkung auf das Herz ihrer Zöglinge als erste Pflicht haben, daß sie Seelsorger sind. Die Lehre erleichtert die Zucht und bringt den Segen zu ihr. Weiß der Zögling, daß dem Lehrer sein Seelenwohl am Herzen liegt — und die Jugend fühlt dies recht gut heraus — dann kommt Vertrauen und Liebe und die Liebe ist des Gesetzes Erfüllung. Recht schwer wird es oft dem Aufsicht führenden Lehrer, neben der Bewachung der Ordnung auch in die Seelen zu schauen und in sie hineinzugreifen. Die Oberbehörden mögen sie ja nicht mit zu vielen Kleinigkeiten belasten, damit ihnen ihr Beruf, weil ihm die Krone entzogen wird, nicht unerquicklich werde *). Mögen sie — so heilsam immer ihre Oberaufsicht ist — ihnen doch nicht die Selbständigkeit zu sehr verkürzen und verkümmern, damit sie im wahren Sinne Erzieher bleiben, nicht zu bloßen Vollziehern höherer Behörden werden.

III. Die Alumneen stellen ihre Zöglinge in einen Kreis, in dem sie sich ihre Stellung schaffen müssen, aber auch können, in eine Gemeinschaft, von der sie empfangen, aber der sie auch wieder zu geben haben, sie bilden den Charakter, indem sie ihnen eine jugendliche Welt als Schauplatz ihrer Bewegung anweisen, ungestört durch fremdes und doch Herz und Seele erfüllend. Die Wahrheit, daß sich der Schüler am Mitschüler bilde, hat für die Alumneen eine weitere Geltung, als in anderen Schulen, weil hier der Zögling im ganzen Leben mit solchen vereinigt ist. 1) Es zeigt sich dies in der Veränderung, die mit vielen Knaben nach ihrem Eintritt vorgeht. Wie mancher Vater hat die Besorgnis ausgesprochen, wie schwer es seinem Sohne werden werde, in die Ordnung sich zu finden und so anhaltend thätig zu sein, wie hier es gefordert

*) Die Erkenntnis hiervon hat hier und da die Anstellung von Zwischenlehrern veranlaßt, welche Theile der Aufsicht übernehmen (Collaboratoren, inspectores nocturni); der Versuch ist aber fast allenthalben mislungen und die Erfahrung hat gelehrt, daß nur mit gleicher, voller Lehrerauctorität Bekleidete die Disciplin in den Alumneen recht zu erhalten vermögen. Auch die Kassenführung wird für den Lehrer zu einer crux, indem ihnen dadurch ein umfangreiches Rechnungswerk neben ihrem schweren Beruf auferlegt wird. Er wird dadurch oft auch in ein schiefes Verhältnis zu Schülern und Eltern gebracht, mit denen er statt über die wichtigsten und heiligsten Angelegenheiten, über Groschen und Pfennige zu verkehren hat. Auch hat der Lehrer Rücksichten zu nehmen, die ein Kassenbeamter nicht kennt und durch welche er selbst zu Schaden kommt. Vorzuziehen ist die Einrichtung an vielen Alumneen, daß ein Beamter die Kassen sämmtlicher Schüler verwaltet, während der Segen der Specialtutel von den Lehrern durch nichts äußeres gehemmt, fortgeübt wird.

werde, und die Erfahrung hat diese Besorgnis sehr schnell verscheucht. Was der Knabe zu thun hat, er braucht ja nur andern, die er vor sich hat, nachzuahmen. Wer die vielen Bestimmungen einer Tagesordnung sieht, wird es leicht erstaunlich finden, wie schnell sie die neuen Zöglinge fassen *). Wo fünf andere arbeiten, wird sich auch der sechste — und wäre es anfänglich auch nur aus Langweile — zur Arbeit entschließen. Leichter aber wird auch das Fremde und Ungewohnte, wenn man viele Andere es thun und tragen sieht. 2) Der Zögling ist zunächst auf den Umgang mit seinen Mitschülern angewiesen, aus ihm muß er seine Freuden schöpfen. Er wird freudig und liebevoll aufgenommen. Die Jugend kommt jedem noch offen entgegen und die neue Erscheinung im sonst so gleichmäßig gestalteten Leben übt eine Anziehungskraft aus. Allein bald wird er inne werden, daß er nicht mit allen in gleicher Weise verkehren kann, er lernt die Geister unterscheiden, nicht durch Reflexion, sondern durch Erfahrung und den Eindruck auf sein Gemüth. Er muß die Freundschaft derer, zu denen er sich gezogen fühlt, gewinnen und sich erhalten **). Ernster treten an ihn manche Verlockungen und Verführungen heran, er muß standhaft und fest werden. Er wird auch gehänselt, auch dagegen hat er seine Kraft zu tragen und seinen Witz aufzubieten. Und wenn er sich auch Einzelnen aufs Innigste anschließt, er kann doch die, welche ihn weniger ansprechen, nicht von sich stoßen, er muß Menschen dulden lernen. Flatterhaftigkeit in Gesinnung und Stimmung, Eigenwilligkeit und dünkelhafte Ueberhebung, aber auch Feigheit und Schmeichelei finden immer ihre Strafe in sichtbaren Folgen. Manche eckige Seite, die im Hause nicht bemerkt wurde, weil sie hier nicht einen Gegenstand fand, an dem sie sich zeigen konnte, tritt hier zu Tage und wird abgeschliffen. Die Lauge des Spottes trifft alles unnatürliche und verkehrte. Altklug drängt sich so mancher Knabe in den Kreis der Erwachsenen und streift sein Jugendgewand ab. Hier wird es ihm unmöglich gemacht, hier lernt jeder mit bubeln ***). Wie oft hat Verf. dieses die Ueberraschung über den jugendlichen Frohsinn im Alumneum an Besuchern gesehen, die sich in ihm nur düstern Ernst gedacht. Die Freistunde schlägt. Nicht braucht sich der junge Mensch den Freund und Spielgenossen fern herzuholen, er hat ihn. Da fehlt es an Belustigungen nicht. Jeder bringt etwas eigenthümliches mit aus der Heimat, erfinderische Köpfe wissen Abwechslung und Veränderung hinein zu bringen. Man erstaunt oft über die Geschicklichkeit, die Ordnung und den Humor, mit denen sich die Alumnen Vergnügen bereiten, und sie schmecken süßer, weil sie sich dieselben selbst schaffen. Ja es waltet Poesie über diesem Kreise, auch das läppische und kindliche hat poetischen Werth. Diese Blumen sind keine Zimmerblumen, sie gedeihen nur in einem größeren aber geschützten Garten. Doch dies stete Zusammensein mit Altersgenossen hat auch seine Schattenseiten. Selten sind jugendliche Charaktere, die in sich verschlossen und zurückgezogen die Gemeinschaft fliehen; die Jugend gönnt auch mit feinem Takte für tiefere Stimmungen auf besondere Veranlassungen Ruhe und nimmt herzlich Theil, aber jeder Mensch muß sich in die Einsamkeit dann und wann zurückziehen, muß sich in sich und mit seinem Gotte sammeln. Man sieht manchmal mit inniger Betrübnis den Eindruck einer Ermahnung, eines Gebetes recht schnell verschwinden, weil das laute Zusammensein sofort die Herzen wieder hinnimmt und auch selbst eine Scheu in der Jugend lebt, innere Rührung sichtbar werden zu lassen — um nicht von der verhärteten Frechheit, die in Gleichgültigkeit gegen das Erhabene ihren Ruhm sucht, zu sprechen. Man hat deshalb gewiß nicht wohl gethan, wenn man in neuerer Zeit in vielen Alumneen die kleinen nur wenige Schüler beherbergen-

*) In den meisten Alumneen werden ihnen einige Wochen gewährt (Noviziat), in denen sie bei Uebertretungen der Ordnung nicht gestraft, sondern nur zurecht gewiesen werden und freier sich bewegen können, um ihre ganze Umgebung kennen zu lernen.

**) Beispiele der innigsten und unverbrüchlichsten Freundschaften, welche auf Alumneen geschlossen wurden, giebt es in Menge.

***) Um einen Ausdruck des ehrwürdigen Flattich zu gebrauchen.

den Zellen in weite viele fassende Studiersäle zusammengezogen hat *). Man hat damit vielleicht einige Schlupfwinkel für geheime Sünden geschlossen — hätte man nur damit auch die Sünde aus den Herzen gebracht — aber auch die Kapellen zu stiller Sammlung und Erbauung. Aber ist denn unter so vielen nicht auch die Verführung stärker und häufiger? Leider verbietet die Erfahrung nein zu sagen. Ach, wo vermöchte denn ein Erzieher alle Verführung vom jugendlichen Herzen zu entfernen? Aber die Alumneen bieten eine vielfachere Gelegenheit, die Sünde an den Tag zu ziehen — denn wenn auch des Lehrers Auge nicht überall hinreicht, von dem Mitschüler betroffen zu werden ist sie doch nirgends sicher. Und Gott sei Dank, es finden sich unter den Zöglingen immer einige, die den Kampf mit ihr nicht scheuen. Und man höre nur auf, den Alumneen Vorwürfe wegen Rigorismus zu machen, wenn sie unnachsichtlich den Gefahr drohenden entfernen **). — 3) Diese große Gemeinschaft zerfällt in wohlgeordnete Abtheilungen: a) durch die nach den wissenschaftlichen Leistungen abgestuften Classen und b) durch die Vereinigung in Studierzimmern und an Tischen. So entsteht eine fortschreitende Scala für Rechte und Freiheiten, aber auch für daran geknüpfte Pflichten. Indem, wie schon im Abschnitt über die Einrichtungen bemerkt ist, diese beiden Ordnungen in einander greifen, ist gegeben a) die Verhütung nachtheiliger Einwirkung der verschiedenen Altersstufen, aber auch zugleich Aneignung der wünschenswerthen Eigenschaften. Der 19j. Primaner im Spiele mit 13j. Quartanern bringt und hat selten rechten Gewinn, aber am Studiertische wird er mit seinem größeren Ernste den jüngern ein guter Leiter sein. Beim Spiele und freier Bewegung taugen nur gleiche zusammen ***), bei der Pflichtübung wird die Ungleichheit zum anregenden Beispiele. b) Außerdem, daß der Seele die Lehre eingebildet wird, daß stets Recht und Pflicht durch einander bedingt sind, hält dies Verhältnis den Blick auf die Zukunft gerichtet und ermuntert zu lebendigem Streben. Die Translocationen (Promotionen) haben in den Alumneen eine weit bedeutendere Wirkung als anderwärts, weil mit ihnen nicht bloß wissenschaftlicher Fortschritt, sondern auch neue Verhältnisse gewonnen werden. c) Die Anbahnung größerer Freiheit und Selbständigkeit wird so allmählich gegeben, aber als Belohnung für treue Pflichtübung werthvoller und sittlich wirksamer. Der Inspector wird sich wohl hüten, den ihm als Ehrenrecht gewährten öfteren Urlaub zu misbrauchen, der Verlust würde ihm gar zu empfindlich sein. d) Der uralte Grundsatz divide et impera kommt dadurch auf eine unschädliche und dem Beherrschten nur heilsame Weise zur Anwendung. Dienen lernen ist eine Forderung der christlichen Erziehung und die Alumneen gewähren die Gelegenheit zu ihrer Erfüllung. Jeder Zögling übernimmt sogleich nach seinem Eintritte Dienstleistungen für das Ganze, von deren pünctlicher Erfüllung etwas abhängt, Wasserholen, Besorgung des Lichtes, Aufräumen des Studierzimmers u. dgl. Aber auch von denen, welche ihm vorgesetzt sind, wird er zu Dienstleistungen in Anspruch genommen, billiger Weise, da sie ihm Unterweisung und Förderung darreichen †). Sie

*) Daß auch dem wissenschaftlichen Arbeiten dadurch Schaden geschehen, indem nun Störungen häufiger und weniger zu vermeiden sind, auch die freiwillige Arbeit in den Freistunden fast unmöglich gemacht ist, liegt offen zu Tage.

**) Wie eine finstere dämonische Wolke schwebt über den Alumneen der Glaube, daß sie Stätten für das Laster der Selbstbefleckung seien. Verfasser dieses hat zwar nur in einem Alumneum darüber Erfahrung gemacht; sie bezeugen aber, daß alle bei dem Laster entdeckten, dies schon früher gelernt hatten und das Geständnis ablegten, daß sie oft an der Ausübung durch Mitschüler gestört worden seien. Mit freudigem Danke gegen Gott muß er aber auch erwähnen, daß Schüler mit allem Ernste sich bemühten, das Laster zu entdecken und aus der Anstalt zu entfernen.

***) Es ist daher geradezu unbegreiflich, wenn sonst wohlgesinnte Männer in der Absonderung der Spielplätze für die einzelnen Classen eine natürliche Rechte beschränkende Pedanterie finden, ohne zu bedenken, daß sie also dem Communismus in einer jugendlichen Welt das Wort reden.

†) In früherer Zeit herrschte ein inhumaner Pennalismus, freilich oft ein heilsames Correctiv für solche, welche im Hause die Dienstboten malträtiren gelernt hatten. Die neuere Zeit hat das

werden gern und willig in den allermeisten Fällen übernommen und üben die Gewissenhaftigkeit. Höhere Pflichten werden den Oberen zu Theil, die wissenschaftliche Unterweisung und sittliche Beaufsichtigung einer Zahl von Unteren. Es bestätigt sich hier aufs reichlichste die Erfahrung, wie nichts bildender wirkt, als wenn man der Jugend einen Beruf auflegt, in dem sie sich nützlich zu machen das Bewußtsein hat. Die Obliegenheiten werden selbst von solchen, denen man es nach ihrem früheren Verhalten nicht zutrauen sollte, doch mit redlichem Eifer erfüllt; der Jüngling fühlt es, wie viel Eltern und Lehrer ihm ans Herz legen und setzt seine Ehre darein, das ihm geschenkte Vertrauen nicht zu täuschen *). Nicht weniger wichtig ist die Aufsicht, welche den ersten der Zöglinge über größere Abtheilungen und über das Ganze anvertraut wird. Sie ist nicht leicht zu erfüllen, da dies von der Achtung vor wissenschaftlicher und sittlicher Tüchtigkeit und von der Liebe bei den Mitzöglingen wesentlich bedingt ist. Mancher hat da gelernt, daß er ein anderer werden müsse, um seine Pflicht zu erfüllen, mag auch der Antrieb dazu zunächst von dem Genusse der damit verbundenen Rechte ausgegangen sein, mancher hat da eingesehen, wie zur Erhaltung des Ganzen eine Einrichtung, die er nur unwillig ertragen, nothwendig sei. Würde diese Ueberzeugung nicht durch die Erfahrung in den Obern begründet und verbreitete sie sich nicht von da aus in alle Kreise der Zöglinge, die Alumneen hätten mit unendlichen disciplinellen Schwierigkeiten zu kämpfen. Man hegt vielleicht das Bedenken, daß so der Herrschtrieb Nahrung finde. Daß er sich rege, wird man nirgends verhindern können, und es gilt eben in der Erziehung den natürlichen Trieben die Richtung zum Guten zu geben. Man findet auch wohl bedenklich, jungen Leuten, die noch nicht genug Schärfe des Denkens und Selbstbeherrschung besitzen, eine Strafgewalt anzuvertrauen, aber der Inspector giebt selbst kein Gesetz, er hat nur ein gegebenes zu vollziehen, er kann nicht bestehen, ohne zugleich zu gehorchen. Er ist ferner auch durch seine Mitinspectoren beschränkt, — jedermann weiß ja, wie schwer es ist, mehr sich nehmen zu wollen, als womit andere sich begnügen, — er bleibt Schüler und hat noch alle Augenblicke selbst Zurechtweisungen und Demüthigungen zu erfahren, kurz, sein Herrschen ist ein recht begrenztes **). Man bedenke aber auch, daß es für einen jungen Menschen etwas widriges hat, wenn er nur den Anzeiger machen soll, er will lieber selbst wirken können. Die in seine Hände gelegte Strafgewalt unterliegt einer sorgfältigen Controle und was sie verhängt, ist für den betroffenen eine nützliche wissenschaftliche Uebung. Nimmt man sie hinweg, entweder tritt Erlahmung des Eifers ein, oder es wird zu schlimmeren Mitteln — Ohrfeigen u. dgl. — gegriffen. Endlich ist es für Lehrer und Schüler gleich vortheilhaft, wenn nicht bei jeder kleinen Ordnungswidrigkeit die höchste Auctorität eintreten muß. 4) In den Alumneen ist der Corporationsgeist und die Tradition mächtiger als anderswo. Das letztere wird schon durch das Fortbestehen von Ausdrücken und Bezeichnungen bewiesen, welche durch

Gute beibehalten und nur die Entartung beseitigt. Selbst die Annahme freiwillig angebotener Bedientendienste ist mit Strafe belegt.

*) Durch diese Einrichtung bilden sich gewissermaßen Familienkreise. Natürlich werden von den Lehrern bereits durch das Leben gegebene Verbindungen berücksichtigt (Verwandtschaft, Befreundung zwischen und mit den Eltern). Gut ist es auch, wenn bei den Translocationen eine von den Schülern ausgehende freie Vereinigung stattfindet, die Abtheilungen sich durch eigene Wahl bilden. Man sieht da dieselben oft durch die ganze Schulzeit vereinigt bleiben, doch findet wohl auch ein Oberer keinen der Unteren, der sich ihm anschließt, der Untere keinen, der ihn an seinem Tische haben will — eine Folge seines Wesens und ein mächtiger Antrieb zur Aenderung.

**) Wer das Wesen der Jugend nicht kennt, und das Ganze in allen seinen Einzelnheiten nicht überschaut, wird aus manchen Wahrnehmungen Falsches schließen. Es ist Humor, nicht Anmaßung, wenn die Inspectoren sich Herren betiteln lassen und gravitätische Formen annehmen. Der Humor der Jugend macht das Verhältnis zu einem viel freundlicheren, als es dem Unbekannten erscheint.

Aenderung der Sache längst ihre Bedeutung verloren haben *). Je fester und dauernder die Tradition, je enger und nach außen abgeschlossener die Gemeinschaft ist, um so mächtiger wird der Corporationsgeist. Das Bewußtsein, Glied einer Anstalt zu sein, aus welcher so viele tüchtige Männer hervorgegangen, wird ein starker Antrieb zur Befolgung der ihr von der Vergangenheit überkommenen Sitte. Manch älterer Zögling einer sächsischen Fürstenschule wird bezeugen, daß die Hinweisung auf die mores einschneidender wirkte, als die Mahnung des Lehrers und die Furcht vor Strafe. Freilich pflanzen sich auch manche Untugenden und Unarten mit fort, man bezeichne aber ja läppisch erscheinende Sitten nicht als solche, und hege vor der Gefährlichkeit nicht gar zu große Scheu **). Aber erschreckend ist es, wenn man ganze Schaaren von Knaben und Jünglingen fest geschlossen mit unbewegter Miene da stehen sieht und Keiner den Thäter eines Vergehens nennt, wenn man bemerkt, wie die Furcht, etwas von einem Mitschüler oder von einer ganzen Classe zu verrathen, zur Lüge drängt, wie wiederum mancher genöthigt wird, ein Vergehen mitzumachen, damit er ein um so verschwiegenerer Zeuge sei. Gewöhnlich ist dies nicht eine Beschützung der Sünde, sondern nur die Abwehr einer Strafe von einem andern, namentlich wenn die am meisten wiegende Ausschließung gefürchtet wird; es ist eine falsch geleitete brüderliche Liebe, welche lieber eine Strafe erleiden, als einem andern angethan sehen will. Sie hat oft auch einen recht verhärteten so gerührt, daß er die Menschenfurcht überwand und Gott die Ehre gab. Ueberhaupt ist im Menschen eine gewisse Scheu, die Ursache zur Bestrafuug eines andern zu werden, von Natur vorhanden. Die Lehrer der Alumneen haben sich daher wohl zu hüten, nicht zu schnell mit Drohung einer Strafe für alle, wenn nicht der Thäter entdeckt werde, bei der Hand zu sein. Gerade dies ruft das Uebel erst recht hervor, während vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler es mindert und väterliche Ermahnung mehr wirkt, als Drohung. Lieber dem, der sich und die Sitte überwindend, durch Selbstanzeige Wahrhaftigkeit übt, die Strafe ganz oder theilweise erlassen! Aber sollte sich das Uebel ernstlich zeigen, dann auch keine Schonung. Fordert der jugendliche Geist heraus, dann muß er gebrochen werden. Uebrigens besteht in den meisten Alumneen die Sitte nur gegen gleich oder höher gestellte Mitschüler, während der obere ungescheut den untern zur Bestrafung bringen darf. In sehr vielen Fällen hört man nur die Bitte, nicht die Anzeige zu begehren und in vielen zwingt auch die Classe den Thäter zur Anzeige.

IV. **Die Alumneen gewähren für die wissenschaftliche Bildung mehr Vortheile, als die meisten Familien und andere Schulen.** Man würde eine unsichere Schätzung anwenden, wenn man die Vorzüglichkeit einer Bildungsanstalt durch einzelne bedeutende Männer, welche aus ihr hervorgegangen, beweisen wollte — solche entwickeln sich oft trotz der Schule; das Urtheil muß sich auf den Bildungsstand der Zöglinge im allgemeinen gründen, und hier könnten wir nun Zeugnisse aus allen Zeiten in Menge anführen, welche den Schülern der Alumneen eine größere wissenschaftliche Tüchtigkeit vindiciren. Sie verdanken dies nicht der hervorragenden Gelehrsamkeit oder der besonderen methodischen Geschicklichkeit der Lehrer, auch nicht dem Vortheile, daß für sie nur die tüchtigsten Köpfe ausgesucht werden konnten, sondern ihren Einrichtungen. **Sie haben nämlich in selbstthätigem Arbeiten von jeher die Grundlage der wissenschaftlichen Erziehung gefunden.** Die Zahl der

*) In alter Zeit wurde das Zeichen zum Verlassen der Betten durch Anschlagen an die Thüre des Schlafgemachs mittelst eines hölzernen Hammers gegeben. „Herauspochen" heißt das Zeichen noch jetzt, obgleich es schon längst mit einer Glocke gegeben wird.

**) Wenn in einem Alumneum der Uebergang aus den unteren Classen in die oberen sinnbildlich gefeiert wird durch einen Sprung über einen breiten Wassergraben, an dessen anderem Ufer den Versetzten seine neuen Genossen empfangen, so würde man sehr Unrecht thun, wollte man wegen manches misglückten Sprunges, der doch immer Folge der Wagehalsigkeit oder der Ungeschicklichkeit war, die Sitte streng verbieten.

Unterrichtsstunden war gering, aber es wurde viel gearbeitet, ganze Tage*), ja Wochen, waren ganz der Arbeit gewidmet, und zwar in den alten Sprachen. Die jungen Leute lernten sich vertiefen, statt flatterhaft von einem Gegenstande zum andern zu eilen; sie brachten zu den höheren Studien ein ernstes Suchen nach gründlichem Wissen mit. Die neuere Zeit hat ein mehr von Unterrichtsgegenständen in die Alumneen gebracht und viel gutes dadurch zerstört, aber noch immer hat man dort Studiertage. Was man in andern Gymnasien als ein Mittel gegen die Zerstreuung und Zersplitterung empfiehlt, aber wegen der Schwierigkeit der Aufsicht nur selten gebraucht, das können die Alumneen ohne alle Furcht in Anwendung bringen. Das Privatstudium ist in ihnen das rechte, eine Forderung der Schule und doch freie Bewegung und Leistung gewährend. Die classische Bildung hat hier eine Zufluchtstätte behalten. Unterstützt werden die Alumneen dabei durch den traditionellen Schülergeist. Die Jugend achtet unter sich stets das Können höher, als das Wissen, der Nachahmungstrieb ist in ihr stärker, sie greift lebendiger nach dem schönen, als nach dem nützlichen. Die alte Pädagogik hat recht das Wesen der Jugend erkannt, wenn sie Eloquenz und Poesie zu Zielpuncten der Bildung machte. Wenn nun die Alumneen, trotzdem daß ihren Zöglingen recht stark die Verachtung der classischen Bildung in die Ohren dröhnte, ja trotzdem, daß hier und da selbst von oben entgegengearbeitet wurde, alle die Bildungsmittel, die man in anderen Gymnasien als verloren beklagt und wieder herbeizuschaffen strebt, noch haben, so verdanken sie dies der unter den Schülern lebendigen Tradition. Weiß der Schüler, daß seine Vorgänger ganze Tage studiert, er wird sich diese Zeit wünschen, und, wird sie ihm, sie ernst benützen. Gilt ihm der nicht für einen tüchtigen Primaner, der nicht vorher den ganzen Homer gelesen, der nicht im Stande ist, eine lateinische Elegie zu machen, dann bedarf es keines Zwangmittels zum Fleiße, dann ist Betrug nicht zu fürchten, die Schülercensur trifft ihn. Wie schweres Unrecht hat man da begangen, wo man solche Traditionen**), solchen Zusammenhang mit der Vergangenheit abgebrochen hat, wo man, um mehr zu lehren, die Zeit des Lernens und der Kraftanstrengung vermindert. Die Alumneen besitzen aber in dem Unterrichte der Untern durch die Obern ein Mittel sicherer und rascherer Förderung und, was noch wichtiger, der Wahrung des gelegten Grundes***). Mancher Zögling hat offen ausgesprochen, daß er seinem Obergesellen hauptsächlich das Vorwärtskommen in Kenntnis und Fertigkeit verdankt habe. Die Lehrer brauchen sich des nicht zu schämen, sondern sie müssen sich freuen, wenn sie Gehülfen haben, vorhandene Lücken auszufüllen und dem einzelnen die seinem Wesen entsprechende Hülfe zu gewähren, die ihm beim Unterrichte der ganzen Classe nicht werden kann. Findet aber so der Untere eine Förderung, was gewinnt der Obere? Während anderwärts bei höheren Beschäftigungen die elementare Grundlage unsicher und schwankend wird, erhält sie in den Alumneen fortwährende Befestigung und Erweiterung. Docendo discitur und zwar auf die angenehmste und erfreuendste Weise, weil, was man lernt, sofort verwerthet wird.

Weit entfernt, die Alumneen als vollkommene Anstalten hinzustellen, glauben

*) Die Ausschlafetage der Schulpforte — so wurden die Studiertage genannt, weil ½ Stunde später geweckt wurde — sind ganz gegen den Anschein, den der Name erweckte, Tage des eifrigsten Fleißes gewesen.

**) Zur Forterhaltung dieser Tradition tragen die Gedächtnißfeiern für verstorbene ehemalige Zöglinge, wie sie in Schulpforta gehalten werden, nicht wenig bei. Die Schule erscheint durch sie wie eine Mutter, die alle ihre Zöglinge mit Liebe umfaßt, und es wird das Bewußtsein erhalten, wie gesegnet doch ihre Wirksamkeit an denen gewesen sei, die sie recht aufgenommen und gewahrt haben.

***) Die ersten 21 haben als Obergesellen, die zweiten 21 als Mittelgesellen diesen Unterricht in 5 wöchentlichen Stunden zu ertheilen und dabei hauptsächlich das im öffentlichen Unterricht Vorgekommene zu befestigen.

wir doch, ihr Bestehen gerechtfertigt zu haben. Mögen sie durch des Herrn Gnade mehr und mehr zu Wohnungen seines heiligen Geistes werden. **R. Dietsch.**

Anm. d. Red. Reydecker, der sich in dem Progr. des Fr.-W.-Gymnasiums zu Posen vom Jahr 1853 ebenfalls entschieden für die Alumnate ausspricht, bezeichnet die Zellenwirthschaft (zwei Zöglinge in einem kleinen Zimmer, zugleich zum Arbeiten und zum Schlafen), die Stubenwirthschaft (ungefähr 4 Zöglinge in einem Zimmer, mit anstoßendem Schlafzimmer), die Saalwirthschaft (10 bis 12 in einem Arbeitszimmer, 2 bis 3mal so viel in einem Schlafsaal) als die drei Hauptsysteme, die im Laufe der Zeit ins Leben getreten sind, und spricht sich gegen das letztgenannte aus, hauptsächlich weil, wenn nur 2—3 beisammen wohnen, der Einzelne eher zur Einkehr in sich selbst gelangen und innerlich erstarken und daneben auch ungestört arbeiten könne. Wir heben weiter aus dieser Abhandlung hervor, daß er sich gegen die Verpachtung der Speisung ausspricht; sie sei besser und wohlfeiler, wo nicht ein Pächter, der so oft auf Unkosten der Zöglinge zu seinem Gewinne komme, sondern eine erfahrene Wirthschafterin unter der Aufsicht des Vorstandes sie für die Anstalt besorge. Endlich schärft er die Pflicht ein, von Seiten der Lehrer auch mit Opfern für zweckmäßige Benützung der Erholungszeiten zu sorgen, damit diese den Zöglingen zu körperlicher und geistiger Erfrischung dienen.

Amerikanisches Erziehungs- und Unterrichtswesen. (Quellen und Hülfsmittel: Lips, Statistik von Amerika. Frankfurt 1828. — The American Almanac for the year 1850, 1854, 1857. Boston. — Bancroft, history of the United States. London 1854 ff. — Andree, Nordamerika in geographischen und geschichtlichen Umrissen, Braunschweig 1851; dazu H. Lange's Kartenwerk, Braunschweig 1854. — Wappläus, Handb. der Geographie und Statistik von Nordamerika. Nebst einer allgemeinen Uebersicht von Amerika. Leipz. 1855. S. 563 ff. — Löher, Amerika. (in Bluntschli's deutschem Staats-Wörterbuch, I, S. 181—197). — Sir Charles Lyell, Zweite Reise nach den Vereinigten Staaten von Nordamerika, deutsch von E. Dieffenbach. 2 Bde. Braunschweig 1851. — Schaff, Amerika. Die politischen, socialen und kirchlich-religiösen Zustände der Vereinigten Staaten von Nordamerika, mit besonderer Rücksicht auf die deutschen, aus eigener Anschauung dargestellt. Berlin 1854. — Rev. Robert Baird, Religion in the United States of America. Glasgow and Edinburgh. 1844. — H. Wimmer, die Kirche und Schule in Nordamerika. Leipzig 1853. — A. Potter and G. B. Emerson, The school and the schoolmaster. New-York 1842. — J. Mayhew, popular education. New-York 1850. — (Horace Mann), Abstract of the Massachusetts school-returns. Boston 1841. Annual reports of the board of education, together with the annual reports of the secretary of the board. Boston 1842 ff. Der zehnte Report in erweiterter Gestalt ist betitelt: The Massachusetts System of Common Schools. Boston 1849. — 37. annual report of the 1. school-district of Pennsylvania. Philadelphia 1856. — Auch ist zu vergleichen Herrig, die englische Sprache und Literatur in Nord-Amerika, im Archiv für das Studium der neueren Sprachen, Bd. 12—14, namentl. 12, S. 260 ff.)

Wir dürfen bei dieser Darstellung diejenigen Staaten der neuen Welt übergehen, deren Erziehungswesen, bei ihrer Abhängigkeit von dem europäischen Mutterlande, nur eine Modification des entsprechenden europäischen Erziehungswesens bildet, und wenden uns sofort zu dem größten selbständigen Staatencomplex des westlichen Continents.

Das nordamerikanische Erziehungswesen bietet ein ganz eigenthümliches Interesse dar. Nicht unpassend hat man die Vereinigten Staaten einen Schmelztiegel genannt, in welchem die verschiedensten Nationalitäten, Engländer, Schotten, Irländer, Deutsche, Schweizer, Holländer, Franzosen, Spanier, Schweden, Polen, Magyaren mit ihrem verschiedenen alteuropäischen Gepräge sich sammeln, um zu einer neuen Masse umgeschmolzen zu werden und eine eigenthümlich amerikanische Prägung zu erhalten. Völlig zwar haben sich auch in den so ganz verschiedenen Verhältnissen des neuen Vaterlandes die ursprünglichen Nationalcharaktere und die alten Besonderheiten nicht verwischt. „In Virginien trifft man den englischen Gentleman aus dem Zeitalter der Elisabeth und der spätern Stuarts; in Pennsylvanien den Quäker aus den Tagen des

Georg Fox und William Penn; in Ostpennsylvanien den Pfälzer und Schwaben aus dem Anfang des vorigen Jahrhunderts; in Neuengland den Puritaner aus den Zeiten Cromwells und Baxters; an den Ufern des Hudson und in Neu-Jersey den ächten Holländer; in Süd-Carolina den Hugenotten und französischen Edelmann des siebzehnten Jahrhunderts, oder wenigstens sehr charakteristische Ueberbleibsel davon, die in Europa schon viel mehr verwischt sind" (Schaff); und unter diesen Verhältnissen zeichnen sich unter den Staaten selbst „fünf große Gruppen ab: erstens die Neuenglandstaaten, das Yankeenest, aber zugleich das Nest des amerikanischen, unabhängigen, unternehmenden, selbstsüchtigen Charakters; zweitens die mittleren Staaten, in welchen Deutsche, Holländer und die Menge europäischer Nachwanderer noch am meisten europäischen Charakter aufrecht halten; drittens die südlichen und Missisipi-Sklavenstaaten, das Land der heißköpfigen Cavaliere mit der Sklavenpeitsche; viertens die westlichen Staaten, in welchen sich nach und nach ein selbständiger Charakter entwickelt, der am meisten dasjenige abstreift, was im amerikanischen Charakter Widerwärtiges ist; fünftens die Staaten jenseits der Felsengebirge am stillen Ocean, welche eine eigene Welt für sich bilden werden. In den mittleren und westlichen Staaten macht sich am meisten ein deutsches Gepräge bemerklich, es mögen über fünf Millionen Deutsche in den Vereinigten Staaten noch deutsch reden; in den Yankeestaaten herrscht der englisch-puritanische Charakter vor; in den Sklavenstaaten der englisch-normännische, in der Louisiana ist etwas Französisches hinzugekommen (Löher)," und durch ganz Nord-Amerika macht sich die sehr starke irische Beimischung bemerklich. Bei alle dem können die aus der alten Heimat mitgebrachten Eigenthümlichkeiten, Traditionen und Gewohnheiten den gebieterischen Forderungen der so durchaus neuen Verhältnisse keinen dauernden Widerstand entgegensetzen. Es gilt eben Ambos oder Hammer sein. Wer nach dem Gesetze der Trägheit in alten Gewohnheiten verharren wollte, statt an der nie rastenden Thätigkeit in diesem Bienenstock mit rühriger Kraft sich zu betheiligen, würde sich bald zum bloßen Material für die Thätigkeit Anderer herabgesetzt sehen, wie z. B. in der Louisiana die französische Liebenswürdigkeit mit ihren das Pariser Leben nachahmenden Salon's und Bällen von der vordringenden Zähigkeit der Yankee's, die den Ertrag eines Capitals um das Zehnfache zu steigern versteht, sich auf ein immer kleineres Terrain zurückgedrängt sieht. Was sich spröde sträubt, in dem großen Schmelztiegel in Fluß zu gerathen, das wird als nutzlose Schlacke ausgeschieden, und so verbindet sich in den Staaten der Union mit der Erbschaft alteuropäischer Cultur der Vortheil völlig neuer Verhältnisse, welche ganz eigenthümliche Aufgaben stellen, dringend zu einer von ererbten Vorurtheilen unbehinderten Lösung dieser Aufgaben auffordern und während sie so für die kühnsten und großartigsten Experimente ein weites Feld eröffnen, diese doch durch die stete Hinweisung auf das wirkliche Bedürfnis vor phantastischen Extravaganzen bewahren. Treffend hat unser großer Dichter, dessen ungetrübter überall in das Wesen der Dinge eindringender Scharfblick nun auch in der neuen Welt volle Anerkennung gefunden hat (vgl. R. W. Emerson, representative men. 7. lecture: Goethe; or, the writer), die Vorzüge dieser nordamerikanischen Voraussetzungslosigkeit hervorgehoben (Goethe, nachgel. W. XVI., S. 102):

Amerika, du hast es besser,
Als unser Continent, das alte,
Hast keine verfallenen Schlösser,
Und keine Basalte.
Dich stört nicht im Innern,
Zu lebendiger Zeit,
Unnützes Erinnern,
Und vergeblicher Streit.

Insbesondere in Bezug auf Pädagogik bietet bei Allem, was das Unterrichtswesen in europäischen Ländern und namentlich in Deutschland vor dem amerikanischen noch

voraus hat, und bei allen Einseitigkeiten des letzteren, doch der Eifer, mit welchem in den Vereinigten Staaten die pädagogische Aufgabe ergriffen, und der von Vorurtheilen unbehinderte frische, praktische Sinn, womit ihre Lösung versucht wird, ein nachahmungswürdiges Beispiel und zahlreiche belehrende und anregende Winke, die den Stolz deutscher Pädagogen auf den ausschließlichen Besitz pädagogischer Weisheit und Tüchtigkeit einigermaßen zu bekehren wohl geeignet sind.

Unter den mannigfaltigen Elementen, welche die nordamerikanische Nationalität constituiren, ist das angelsächsische das bei weitem überwiegende: von den 24 Millionen Einwohnern sind fast zwei Drittel angelsächsischen Ursprungs, der Grundtypus des amerikanischen Nationalcharakters ist also englisch. Die Spanier, welche vor den englischen Colonisten Niederlassungen in Nordamerika gründeten, gedachten es nur, wie die südamerikanischen Goldländer, mit leichter Mühe auszusaugen; die Franzosen brachten in ihre Niederlassungen in Carolina, Florida, am Mississippi und dem St. Lorenz wenigstens den schroffen feudalen Unterschied zwischen Herr und Knecht ans dem Mutterlande mit herüber; die Engländer erst machten im Anfange des 17. Jahrhunderts die Entdeckung, daß dieses Land seine Schätze nur allein, aber auch mit Sicherheit der ausdauernden Arbeit der Axt, des Karstes, des Spatens und des Pfluges darbiete, und zur Ausbeutung eines solchen Landes bedurfte es des vordringenden Muthes, der zähen Ausdauer und der Lust an einer durch eigene Anstrengung geschaffenen selbständigen Stellung, wie dies Alles den anglosächsischen Stamm auszeichnet, dessen Vorgange dann zunächst der deutsche folgte, welcher nunmehr bereits durch fünf bis sechs Millionen Individuen (Andree, S. 540) in den Vereinigten Staaten vertreten ist. Der bei dem angelsächsischen Stamm wie bei keinem andern gleichmäßig ausgebildete Sinn für bürgerliche Freiheit und für bürgerliche Ordnung war nothwendig, wenn das Leben im neuen Vaterlande weder gleich im Keime erstickt werden, noch in wilder Zügellosigkeit sich selbst vernichten sollte; und glücklicher Weise trafen mit der Zeit der Entdeckung eines für die Bethätigung der Vorzüge dieser Nationalität so günstigen Bodens drückende Verhältnisse in dem europäischen Mutterlande zusammen, welche viele veranlaßten, zur Wahrung ihrer Gewissensfreiheit die neue Heimath zu suchen; die schroffe Ausschließlichkeit aber, welche man sonst dem englischen Volke zum Vorwurf macht, fand sowohl in den Verhältnissen, welche die Colonisten verließen, als in denjenigen, welche sie fanden, so viel Grund zur Selbstbescheidung, daß Lord Baltimore sogar die principielle Exclusivität seiner Kirche vergaß, und im Jahr 1632 in seiner römisch-katholischen Colonie Maryland zuerst gleiche Berechtigung für alle christlichen Bekenntnisse proclamirte. Vier Jahre später folgte Rhode Island diesem Beispiele; in andern Staaten, wie Massachusetts, forderte zwar die puritanische Schroffheit, daß jeder für die Zwecke der herrschenden Kirche beisteuere, von Niemanden aber suchte man Bekenntnis zu dem herrschenden Glauben zu erzwingen, und allmählig gelangte man durch die Vorstufen der Freigebung des Privatgottesdienstes, des öffentlichen Gottesdienstes, der Dispensation von Steuern für die herrschende Kirche dahin, daß man die Kirche vom Staate völlig trennte, allen religiösen Gemeinschaften völlige Gleichheit vor dem Gesetze einräumte und ihre Erhaltung lediglich dem Eifer und der Anstrengung der Glieder einer jeden überließ.

Als Grundstock der gesammten Bevölkerung der Vereinigten Staaten kann man unbedenklich jene ersten aus England flüchtigen puritanischen Ansiedler betrachten, welche sich seit 1620 in Neuengland niederließen: von den 21,200 Personen, welche von 1620—1634 einwanderten, stammt nach Bancroft ein volles Drittel der gesammten weißen Bevölkerung der Vereinigten Staaten ab. Es war nun für die ganze weitere Entwicklung dieser neuen Welt von der größten Wichtigkeit, daß jener Grundstock nicht aus europamüden Taugenichtsen, nicht aus politischen Abenteurern, nicht aus gewinnsüchtigen Kaufleuten bestand, sondern aus schlichten Männern von tiefreligiöser Gesinnung und ernst sittlicher Haltung, die nicht um materiellen Gewinnes willen die

Heimat verlassen hatten, sondern materielle Vortheile aufgaben, um in der mit Opfern gewonnenen und mit ausharrender Anstrengung behaupteten neuen Heimat die Freiheit ihrer Gewissen zu retten. Die einundvierzig Männer, welche im Jahre 1620 auf der Mayflower überfuhren, setzten, bevor sie an das Land stiegen, feierlich und freiwillig einen Vertrag auf, der mit den Worten beginnt: „Im Namen Gottes, Amen; wir deren Namen unterschrieben sind, die loyalen Unterthanen unseres großmächtigen Souverain's, Königs Jakob, haben zur Ehre Gottes und zur Förderung des christlichen Glaubens und des Ruhmes unseres Königs und Vaterlandes eine Seefahrt unternommen, um die erste Colonie in dem nördlichen Theile von Virginien zu gründen, und vereinigen und verbinden uns hiermit feierlich und wechselsweise vor Gott, und jeglicher vor den andern, zu einer bürgerlichen und politischen Körperschaft, zu besserer Ordnung und besserem Bestande und zur Förderung der genannten Zwecke." Diese ernste Gesinnung der „Pilgerväter" ist ihrem nachwachsenden Geschlechte bis heute unverloren, und sie vorzüglich bildet die Macht, wodurch so zahlreiche heterogene und unreine Elemente nicht bloß im Zaume gehalten, sondern auch gezwungen werden, dem Ganzen zu dienen. Wie sehr wahrer, religiöser Sinn im einzelnen Falle verläugnet werden und in äußeren Schein umschlagen mag: Achtung vor der Religion gilt als etwas sich durchaus von selbst Verstehendes, und wenn ihre Verläugnung da imponiren mag, wo sie in bestimmten Formen der Lehre und des Cultus durch äußere Gesetze beschützt und geboten wird, so würde diese Verläugnung dort ebenso gewiß als einfach absurd erscheinen, als hyperrepublikanische Phantastereien in einem Lande, wo es einem jeden freisteht, seine republikanischen Grundsätze zur Geltung zu bringen und die praktische Probe darauf zu machen. J. Sparks in seiner Biographie Washington's beschreibt in einem eignen Abschnitt die religiösen Ansichten und Gewohnheiten seines Helden, er weiß, daß diese Züge dem Bilde eines amerikanischen Volkshelden wesentlich sind, und es wird ihm denn freilich auch nicht schwer zu beweisen, daß diese Züge im Bilde des edelsten Republikaners nicht fehlten (J. Sparks, writings of Washington. XII, pag. 399—411); unsere doctrinirenden Republikaner würden für eine solche Beweisführung meist nur ein mitleidiges Lächeln haben, da ja ihnen der Abfall von Gott als dem ältesten und absolutesten Absolutisten als der Anfang aller wahren politischen Freiheit gilt.

Für eine jede Gemeinschaft, die den alten Glauben der Väter in einer neuen, ihm wenn nicht geradezu hinderlichen, doch auch nicht direct förderlichen Umgebung erhalten will, gilt das Wort, welches die in alle Welt zerstreuten Juden zu ihrem Wahl- und Trostspruch machten, daß der Hauch aus dem Munde der Schulkinder die Welt erhalte: eine solche eigenthümliche Glaubenswelt kann gegen die Macht der Verhältnisse nur durch Eifer und Consequenz in der Erziehung der heranwachsenden Geschlechter behauptet und erhalten werden. So war denn auch bei den Pilgervätern das den anglo-germanischen Völkern an sich schon eigenthümliche Streben nach geistiger Bildung noch durch die besondere Lage befördert, in welcher sie sich mit ihrer religiösen Ueberzeugung befanden, und sie konnten mit allem Rechte behaupten: „Wir sind in dieses neue Land gekommen, daß wir unsere Kinder erziehen mögen." Gleich nach Herstellung eines die unentbehrlichsten Lebensbedürfnisse sichernden, einigermaßen geordneten Zustandes und noch bevor in der Massachusettsbay (1629) eine Niederlassung gegründet war, sorgten die ersten Colonisten der Plymouthbay für Herstellung von Schulen. Man hatte dabei vorzugsweise im Auge, einem jeden das Verständnis der heiligen Schrift, dieser Quelle aller dem Menschen zu seinem Heile wesentlichen Wahrheit, zu eröffnen und ihm zugleich die Fähigkeit zu verschaffen, über seinen Glauben selbständig sich zu verantworten. In diesem Sinne setzte bereits im Jahre 1647 die Massachusetts-Colonie fest: „da es ein Hauptanschlag des Satans ist, die Menschen vom Verständnis der Schrift abzuhalten, indem er ihnen die Uebung der Sprachen abräth, und zu dem Zwecke, daß Gelehrsamkeit mit des Herrn Hilfe nicht in den Gräbern

unserer Vorfahren in Kirche und Staat begraben sei, darum sei verordnet, daß jede Gemeinde, sobald der Herr sie auf die Zahl von fünfzig Hauswesen vermehrt hat, einen anstellen soll, um alle Kinder schreiben und lesen zu lehren, und wenn eine Stadt auf die Zahl von hundert Familien sich vermehrt hat, so sollen sie eine Grammatik-Schule (grammar school) gründen; die Lehrer an derselben müssen im Stande sein, die Jugend soweit zu unterrichten, daß sie zur Universität tauglich ist (Baird, S. 330 f.). Die Art, wie hier die Verpflichtung zur Herstellung eines geordneten Jugendunterrichtes motivirt ist, erinnert so sehr an das, was hundert und drei und zwanzig Jahre vorher Luther in seiner Schrift an die Bürgermeister und Rathsherrn allerlei Städte in deutschen Landen gesagt hatte, damit sie christliche Schulen aufrichten und halten sollten, daß man versucht ist, an eine wirkliche Abhängigkeit jenes puritanischen Schulgesetzes von Luthers Schrift zu denken. In dieser heißt es nämlich: „Der Teufel roch den Braten wohl, wo die Sprachen hervorkämen, würde sein Reich ein Fach gewinnen, das er nicht könnte leicht wieder zustopfen. Weil er nun nicht hat mögen wehren, daß sie hervorkämen, denket er doch, sie nun also schmal zu halten, daß sie von ihnen selbst wieder sollen vergehen und fallen. Es ist ihm nicht ein lieber Gast damit in's Haus kommen, darum will er ihn auch also speisen, daß er nicht lange solle bleiben. Diesen bösen Tück des Teufels sehen unser gar wenig, liebe Herrn. Darum, liebe Deutschen, lasset uns hie die Augen aufthun, Gott danken für das edle Kleinod, und feste drob halten, daß es uns nicht wieder entzücket werde und der Teufel nicht seinen Muthwillen büße; denn das können wir nicht läugnen, wiewohl das Evangelium allein durch den heiligen Geist ist kommen und täglich kömmt, so ist's doch durch Mittel der Sprachen kommen, und hat auch dadurch zugenommen, muß auch dadurch behalten werden. —— Und lasset uns das gesagt sein, daß wir das Evangelium nicht wohl werden erhalten ohne die Sprachen. Die Sprachen sind die Scheide, darinnen dies Messer des Geistes stecket: sie sind der Schrein, darinnen man dies Kleinod traget. Sie sind das Gefäß, darinnen man diesen Trank fasset; sie sind die Kemnate, darinnen diese Speise lieget. Und, wie das Evangelium selbst zeiget, sie sind die Körbe, darinnen man diese Brode und Fische und Brocken behält." (Luther's deutsche Bücher und Schriften. Jena. II., Fol. 454 b ff.; vgl. Raumer, Gesch. der Päd. I., S. 150 ff.)

Zu dem religiösen Motiv für die Beförderung der Volksbildung kam bald ein politisches, welches sich um so nachdrücklicher geltend machte, je selbständiger und freier die bürgerliche Verfassung der Vereinigten Staaten sich entwickelte. Je weniger in einem politischen Gemeinwesen von oben herab regiert wird, je mehr die Einzelnen an dem Gesammtleben selbständigen Antheil nehmen, desto mehr gilt in Bezug auf es der Ausspruch eines bekannten deutschen Politikers: „die Wirkung der Rechtsanstalten, welche der Staat aufstellt, beruht auf seinen Bildungsanstalten. Denn mit dem Sollen gelingt es schlecht ohne die Berichtigung des Wollens." Oder um mit den Worten eines Amerikaners (Baird S. 326) zu reden: „In einem Lande, wo das Stimmrecht ein beinahe allgemeines ist, und wo die Ordnung, der Friede und die Glückseligkeit (happiness), welche der eigentliche Gegenstand jeglicher guter Regierung sind, in so hohem Grade von Beamten abhängen, welche in unmittelbarster Weise aus der Mitte des Volkes selbst gewählt werden, da muß dieses belehrt werden, bevor es zu einer Gesammtheit von einsichtsvollen, tugendhaften und tauglichen Bürgern werden kann. Unwissenheit ist unverträglich mit der Erwerbung und Erhaltung einer Freiheit, die zu besitzen irgend der Mühe werth ist, und vor allem muß eine Republik wie die der Vereinigten Staaten geradezu ihre Existenz gründen auf die weite Verbreitung gesunder Kenntnisse und religiöser Principien unter allen Classen des Volkes." Auch die Befürchtungen vor den Nachtheilen einer gesteigerten Volksbildung, welche unter Verhältnissen gegründet sein mögen, wo einzelne Gebildetere einer rohen Masse gegenüberstehen und die niederen Schichten der Gesellschaft mit bitterem Neide zu bevorzugten Classen emporsehen, fallen um so mehr weg, je mehr die Bildung Gemeingut wird und

je lebendiger in jedem Einzelnen das Bewußtsein, daß dem Talent und der ausdauernden Anstrengung keine Stellung durch traditionelle Schranken verschlossen ist. „Alle Furcht vor solchen Folgen," sagt Lyell in der Beschreibung seiner zweiten Reise nach den Vereinigten Staaten, auf welcher er den Einrichtungen und Resultaten der Volkserziehung eine besondere Aufmerksamkeit widmete, „alle Furcht vor solchen Folgen ist in den vorgerückteren Staaten der amerikanischen Union in schnellem Verschwinden. Es ist von den Reichen anerkannt, daß, wo die freien Schulen am besten sind, das Volk sich am wenigsten der Unmäßigkeit hingiebt, daß es sparsamer ist, daß es mehr Achtung für Eigenthum und Gesetze hat, daß es conservativer ist und weniger durch socialistische und andere revolutionäre Lehren fortgerissen wird. Weit davon entfernt, daß es charakteristisch für die arbeitenden Classen ist, träge zu sein, wo sie am besten unterrichtet werden, überarbeiten die Neuengländer im Gegentheil viel zu sehr Körper und Geist. Sie bilden bessere Vorläufer, wenn sie in einem Blockhause in den fernen Wäldern ein rauhes Leben ertragen, als der ungebildete Schotte oder Irländer. Und die Fabrikmädchen von Lowell, die ihre „Gabe" mit ihren eigenen Gedichten und Aufsätzen veröffentlichen, arbeiten zwölf Stunden des Tages und sind bis jetzt noch nicht um ein Zehnstundengesetz eingekommen." (a. a. O. I. S. 220, f.) Wir fügen hinzu, daß die rührigere und erfolgreichere Arbeit denkender und selbständiger Männer auch der Sklavenarbeit der südlichen Staaten immer mehr Terrain abgewinnt, und daß darum, wenn auch die letzteren durch ihren politischen Fanatismus einen augenblicklichen Sieg erfechten, doch der eigentliche Schwerpunct des nationalen Reichthums und der nationalen Macht und die Hoffnung auf die Zukunft der Vereinigten Staaten in den nördlichen Staaten liegt. Noch im Jahre 1671 freilich konnte Sir William Berkeley, welcher beinahe vierzig Jahre lang Gouverneur von Virginien war, in der vollen Naivität eines hochkirchlichen Cavaliers, wie sie sich dort niedergelassen hatten, um in der neuen Welt nichts zu lernen und nichts zu vergessen, nach England berichten: „Ich danke Gott, daß es bei uns keine Freischulen und keine Presse gibt, und ich hoffe, wir sollen in den nächsten hundert Jahren noch keine haben, denn Lernen hat Ketzerei, Ungehorsam und Sectirerei in die Welt gebracht, und die Presse hat sie, nebst Schmähschriften gegen die beste Regierung, verbreitet. Gott bewahre uns vor beiden." (Bancroft, I. S. 491; Baird, S. 327, Anm.; Lyell, I. S. 200; Wimmer, S. 128.) Berkeley's Urtheil war von seinem Standpuncte aus ganz richtig, seine Hoffnung aber betrog ihn arg. Denn genau hundert Jahre später befanden sich gegen die von Pitt umsonst gewarnte „beste Regierung" die nordamerikanischen Colonien bereits in offenem Aufstande, gewiß nicht ohne Mitwirkung der Freischulen und der Presse, und an ihrer Spitze ein anderer Virginier, George Washington, der in seinem am 9. Juli 1799 aufgesetzten letzten Willen über hundertundfünfzig von zwei Gesellschaften ihm überlassenen Actien im Gesammtwerth von ungefähr 30,000 Dollars zu Gunsten der Gründung einer Centraluniversität verfügte und dies Vermächtnis mit folgenden Worten begründete: „— es ist für mich jederzeit eine Quelle ernster Erwägung gewesen, zu sehen, wie die Jugend dieser Vereinigten Staaten um ihrer Erziehung willen in fremde Länder geschickt wird, oft bevor nur ihr Geist zu einiger Selbständigkeit gelangt ist und sie von den Vorzügen ihrer eigenen Heimat nur irgend entsprechende Vorstellung gewonnen hat, wobei sie dann nicht bloß nur allzu häufig verschwenderische und ausschweifende Sitten sich aneignet, sondern auch Grundsätze, welche mit einer republikanischen Verfassung und den wahren und ursprünglichen Freiheiten der Menschheit unverträglich sind, und später nur selten wieder abgelegt werden. Aus diesen Gründen ist es mein heißer Wunsch gewesen, einen Plan in liberalem Maßstabe dargelegt zu sehen, wonach zusammenhängende Vorstellungen in allen Theilen dieses wachsenden Staates ausgebreitet und alle örtlichen Eingenommenheiten und staatlichen Vorurtheile von unseren nationalen Berathungen in so weit beseitigt würden, als es die Natur der Dinge erlaubt, oder vielmehr fordert. Indem ich nun mit lebhaftestem Interesse

auf die Verwirklichung eines meiner Ansicht nach so wünschenswerthen Gegenstandes mein Augenmerk richtete, vermochte ich kein Mittel zur Erfüllung jenes Zweckes für geeigneter zu halten, als die Errichtung einer Universität in einem Mittelpuncte der Vereinigten Staaten, auf welche vermögende und talentvolle Jünglinge aus allen Theilen des Landes geschickt werden könnten zur Vollendung ihrer Erziehung in allen Zweigen der schönen Literatur, der Kunst und Wissenschaft, in Aneignung der Grundsätze der Politik und einer guten Verfassung, und damit — meinem Urtheil nach ein Gegenstand von der höchsten Wichtigkeit — durch Verbindung unter einander und durch Gründung von Freundschaft in jugendlichen Jahren, sie geschickt würden, sich in gehörigem Grade frei zu machen von den örtlichen Vorurtheilen und habituellen Eifersüchteleien, deren oben gedacht wurde, und welche, wenn sie überhand nehmen, unversiegbare Quellen für Störungen des öffentlichen Lebens und voll von traurigen Folgen für dieses Land sind." (Sparks, I. S. 571 f.). So wurde die zur Zeit der ersten Gründung des nordamerikanischen Staatslebens aus religiösen Gründen ausgesprochene Forderung einer geordneten Volkserziehung als der unerläßlichen Grundbedingung der bürgerlichen Wohlfahrt zur Zeit, wo jenes Staatsleben zur vollen Selbständigkeit sich erhoben hatte, vom politischen Standpuncte aus bestätigt. Seit dieser letzten Zeit haben denn die Bemühungen um Erfüllung jener Forderungen einen neuen, nicht wieder aufzuhaltenden Aufschwung genommen und sich von Neuengland aus über das ganze Territorium der Vereinigten Staaten immer weiter verbreitet. Wir haben nun diese pädagogische Bewegung im Einzelnen näher zu betrachten, indem wir von Massachusetts ausgehen, als dem pädagogischen Normalstaate und demjenigen, über welchen uns zugleich die ausführlichsten Nachrichten vorliegen.

Aus der ganzen seitherigen Darlegung geht hervor, daß das Interesse der Union für die Pädagogik vorzugsweise das Interesse ist für eine allgemeine und gleichmäßige Volksbildung. Es liegt daher in der Natur der Sache, daß man bei der Schuleinrichtung auf diejenigen Unterrichtsgegenstände das Hauptaugenmerk richtete, welche die allgemeine Grundlage für jede weitere Bildung darbieten und Gemeingut werden können, also auf die unentbehrlichsten Mittel des geistigen Verkehrs, auf Lesen, Schreiben und Rechnen, und auf die nothwendigsten Kenntnisse aus dem Gebiete der Natur und der Geschichte, obwohl Horace Mann, der bedeutendste Förderer des amerikanischen Volksschulwesens, in jener Beschränkung der Unterrichtsgegenstände einen Rückschritt sieht gegen die Forderung der hochherzigen Pilgerväter, in jeder Stadt von hundert Familien auch eine Grammar school zu gründen. Daß einem jeden die Mittel geboten würden, jene allgemeinsten Kenntnisse sich zu erwerben und jeder auch von diesen Mitteln gehörig Gebrauch mache, erschien fortwährend als die Hauptaufgabe, und zur Lösung dieser Aufgabe dient das System der public schools, common schools oder free schools: public schools (öffentliche Schulen), weil sie von Staatswegen errichtet werden, common schools (Gemeinschulen), weil sie ihren Unterricht allen Schulfähigen gleichmäßig, free schools (Freischulen), weil sie ihn meist unentgeldlich darbieten. Zur Charakterisirung des Zieles, welches der Unterricht in diesen Schulen zu erreichen strebt, genügt zu bemerken, daß, außer Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen, die Anfangsgründe der Grammatik, Geographie, Geschichte und Physiologie (sic!) nebst Anleitung zur Buchführung und zum schriftlichen Aufsatze die Unterrichtsgegenstände bilden. Seit den zwanziger Jahren ist Massachusetts der Hauptvertreter des pädagogischen Eifers. Sein 1827 bereits erlassenes Schulgesetz erhielt erst seine volle praktische Bedeutung, seitdem der vorhin bereits genannte Horace Mann als Secretär des 1837 errichteten Erziehungsrathes (Board of Education) zu Boston der eigentlichen pädagogischen Executive mit Begeisterung, Umsicht, Energie und seltenem praktischen Takt sich bemächtigt hatte. So ist denn dieses System of Common Schools, wie Lyell bemerkt, „das Originellste, was Amerika bis jetzt hervorgebracht hat," jedenfalls wie nichts Anderes ein Gegenstand der allgemeinen nationa-

len Fürsorge und eines gerechten nationalen Stolzes. Die nähere Betrachtung dieser Gemeinschulen hat sich zu beziehen auf die für Schulzwecke verwandten materiellen Mittel, auf die mit deren Erhebung und Verwendung und überhaupt mit der Leitung des Schulwesens betrauten Behörden, auf die Errichtung und Einrichtung der Schulhäuser, auf die Lehrer, auf den Schulbesuch und auf die Methode des Unterrichtes.

Was zunächst die materiellen Mittel angeht, so werden diese in den Staaten, in welchen die Einsicht in die Wichtigkeit einer tüchtigen Volkserziehung gründlich Wurzel geschlagen und gehörige Verbreitung gefunden hat, mit einer wahrhaft großartigen Freigebigkeit gewährt. Schon in den Grundgesetzen der gesammten Union ist dafür Fürsorge getroffen. Bekanntlich stehen der Bundesregierung eine große Masse öffentlicher Ländereien (public lands) zu, welche in den zur Zeit ihrer Aufnahme in die Union noch dünnbevölkerten sogenannten Landstaaten liegen. Zu diesen gehören zunächst die innerhalb der im Jahre 1783 bereits bestimmten Grenzen der Union gelegenen Staaten Ohio, Indiana, Illinois, Michigan, Wisconsin und der nördlich vom 31. Breitegrad gelegene Theil von Mississippi und Alabama. Dazu kamen dann nach und nach Louisiana mit dem südlich vom 31. Breitegrad gelegenen Theil von Mississippi und Alabama (1803), sowie Arkansas, Missouri, Jowa, der westlich von Mississippi gelegene Theil von Minnesote und die Territorien von Kansas, Nebraska und Oregon nebst dem Indianergebiet; ferner Florida (1819) und endlich Neumexiko und Californien (1828). Die Gesammtmasse der öffentlichen Ländereien in all diesen Gebieten wird auf 1,584,000,000 Acres geschätzt; ausschließlich der Ländereien in Oregon, Californien, Neumexiko, Utah, Kansas und Nebraska umfassen sie nach genauer Messung 471,892,439 Acres (vrgl. Americ. Almanac. 1857, S. 228). Die öffentlichen Ländereien sind nun in sogenannte Stadtschaften (townships) *) von 6 englischen Quadratmeilen eingetheilt, und ein Sechszehntel jeder Stadtschaft darf nicht vom Congreß zur Vermehrung der Staatsmittel veräußert, sondern muß für Schulzwecke verwandt werden. Dies bildet die allgemeine Grundlage des Schulfonds, die den einzelnen Staaten nicht selten noch durch besondere Schenkungen der Bundesregierung vermehrt wird: bis zum Jahre 1849 waren auf diese Weise im Ganzen noch 10,785,253 Acres für Volksschulen, 623,951 für Universitäten geschenkt worden. Diesen Stiftungen der Gesammtunion fügen dann die einzelnen Staaten noch besondere Stiftungen bei, ferner werden meist die Interessen des vom Ueberschuß der Staatseinkünfte der Union dem einzelnen Staate zukommenden Antheils (surplus revenue, gewöhnlich deposit fund genannt), wohl auch die Einkünfte sonstigen Staatseigenthums, z. B. der Salinen von Indiana, so wie Gebühren für Versteigerungen, Geschäftsconcessionen und Gründung von Actiengesellschaften, auch Geldstrafen für die öffentlichen Schulen angewiesen. Eine Hauptquelle der Geldmittel für Schulzwecke, zumal in den nordöstlichen Staaten, welche bei Gründung der Union schon zu stark bevölkert waren, um viel disponibles Land darzubieten, bildet die Selbstbesteurung, wobei eigentlich das gesammte steuerbare

*) Eine Stadtschaft, town, township, ist wohl zu unterscheiden von einer Stadt in unserem Sinne, einer city. Während unter der letzteren ein Inbegriff einer größeren Zahl (ungefähr bis zu 10,000 Einwohnern) in demselben Raume existirender Hauswesen verstanden wird, welche unter der Leitung besonderer Beamten (Mayor und Aldermen) stehen, bezeichnet town und township in den Vereinigten Staaten nur eine bestimmte Abtheilung Landes, insbesondere die je 36 Q.-M. oder 23,040 Acres betragenden Abtheilungen, in welche die Staatsländereien eingetheilt sind. Wird eine solche „Stadtschaft" bevölkert, so bildet sie unter besonderer Verwaltung eine politische Gemeinde und auch eine Schulgemeinde; sammelt sich irgendwo in ihr eine größere Zahl von Wohnungen und Einwohnern, so können diese unter eigener Verwaltung eine eigentliche Stadt, eine city bilden, die dann entweder unter dem weiteren Begriff der town oder township mit befaßt ist, oder diesen entgegengesetzt wird, insofern sie eben die nicht zur city gehörenden Bestandtheile der town im weiteren Sinne bezeichnen.

Eigenthum des Staates den Schulfond bildet, von welchem jährlich durch Besteuerung die für Erhaltung der Schulen nöthige Summe erhoben wird. Endlich wird in einigen Staaten, z. B. Rhode-Island und Michigan, wenn der Ertrag des Schulfonds und der Besteurung nicht ausreicht, der Rest auf die zahlungsfähigen Eltern der Schulkinder ausgeschlagen, also ein eigentliches Schulgeld erhoben; doch scheint man diesem Verfahren im Allgemeinen wenig günstig zu sein, da es beim Fehlen des Schulzwanges manchen Eltern eine Veranlassung wird, ihre Kinder der Schule zu entziehen. Auch ein sehr großer Schulfond gilt einsichtsvollen Pädagogen der Union nicht für ein Glück, weil er das pädagogische Interesse der Bevölkerung zu leicht einschlummern läßt. Dies geschah z. B. in Connecticut mit seinem über zwei Millionen Dollars betragenden Schulfond, und wenn in diesem Staate im Laufe des letzten Jahrzehnts durch die allmählig sich ausbreitende Ueberzeugung von der unschätzbaren Wichtigkeit einer tüchtigen Volksbildung bedeutende pädagogische Erfolge erreicht worden sind, so geschah dies nicht wegen, sondern trotz des bedeutenden Schulfonds. „Schulfonds," sagt Dr. Wayland sehr treffend, „sind schätzbar als ein Gewürz, nicht als ein Nahrungsmittel, und sie sollten niemals so groß sein, daß sie eine gehörige persönliche Anstrengung auf Seiten der Eltern unnöthig machen." Solche Erwägungen waren es denn auch, welche die Regierung von Massachusetts bestimmten, eine Vermehrung des Schulfonds zu verbieten, als dieser im Jahre 1850 das durch Bestimmung von 1834 festgesetzte Maximum von einer Million D. erreicht hatte. Man hatte sich dabei nicht verrechnet: im Jahre 1852 wurden in Massachusetts bei einer Bevölkerung von 994,514 an freiwilligen Geldbeiträgen für Schulzwecke 910,216.04 D. *) und Naturalien im Werthe von 39,778.87 D. aufgebracht, im Ganzen also in runder Summe 950,000 D., fast ein Dollar auf den Kopf: 2,200,000 fl. bei einer Bevölkerung, welche die des Großherzogthums Hessen nur wenig übersteigt. Im Jahre 1855 betrug die durch Besteurung für Schulzwecke aufgebrachte Summe 1,137,407.46 D. bei 1,133,123 E. Dabei besteht der einzige Zwang, welcher geübt wird, darin, daß, um ihren Antheil vom Staate zu erhalten, jede Stadtschaft eine bestimmte Summe — 1½ D. für jedes schulfähige Kind — selbst aufbringen muß; aber in der Regel übersteigt die so aufgebrachte Summe den erforderten Betrag durchschnittlich um das Dreifache, bei einzelnen Orten um mehr als das Sechsfache. In Maine existirt gar kein Schulfond, aber jeder District ist gehalten, nach Maßgabe seiner Einwohnerzahl oder seines Vermögens eine Summe für Schulzwecke aufzubringen. Unterläßt dies eine Stadtschaft oder ein District, so verfällt er in eine Geldstrafe (vrgl. Mayhew, popular education, S. 366 ff.). Von dieser Opferwilligkeit für pädagogische Zwecke, wodurch neben den Neuenglandstaaten von den mittleren namentlich New-York und Pennsylvanien, von den westlichen Ohio und Michigan sich auszeichnen, findet sich freilich in den südlichen Staaten nur wenig. Zwar sind auch hier Schulordnungen erlassen und Fonds durch die allgemeine Grundlage der Schulländereien begründet, das ist aber auch fast alles, was manche dieser Staaten zu berichten haben: die Sklaverei setzt der Verbreitung einer allgemeinen, tüchtigen Volksbildung unüberwindliche Hindernisse entgegen. Die Antwort, welche nach Lyell (a. a. O. II. S. 153) ein reicher Eigenthümer in Louisiana auf die Frage gab, warum er seinen Sohn nicht auf ein Colleg schicke, ist in dieser Beziehung sehr charakteristisch: „Weil er mich 450 D. jährlich kosten würde, und ich daher meinem Sohn drei Neger mehr hinterlassen kann, wenn ich sterbe." Bekanntlich übrigens ist es diesem schwarzen Surrogat für die mangelnde Bildung der weißen Herrn selbst nicht einmal gestattet, lesen und schreiben zu lernen. Doch nehmen sich hie und da die Sonntagsschulen der Bildung von Negerkindern auf erfolgreiche Weise an. —

*) Bei Angabe von Summen in Dollars bedeuten die hinter dem Punct stehenden Ziffern die Cents.

Die Behörden, welche über die reichen zur Förderung des Schulwesens bestimmten Mittel zu verfügen haben, sind so organisirt, daß der kleinsten Schulgemeinde, den sogenannten Schuldistricten, in welche jede Stadtschaft zerfällt, ein Districtscomité vorsteht. Die verschiedenen Districtscomité's stehen wieder unter dem Schulcomité der Stadtschaft, und an der Spitze des Schulwesens des ganzen Staates steht, damit die Leitung des Ganzen in Einer Hand liege, ein Oberaufseher, Superintendent schlechtweg oder Superintendent of public instruction, auch Schoolcommissioner genannt, welcher meist einen Erziehungsrath (Board of education) zur Seite hat, daher auch wohl — z. B. in Massachusetts — Secretary of the board of education heißt. Er hat die Jahresberichte aus den verschiedenen Districten zu sammeln und sich durch Visitationsreisen von dem Zustande und den Bedürfnissen eines jeden zu überzeugen. Im Allgemeinen ist hervorzuheben, daß in keinem andern Zweige des öffentlichen Lebens der bestimmende Einfluß von oben herab so bedeutend ist, als gerade auf dem pädagogischen Gebiete. Die Befürchtung, daß dieser Einfluß zur Durchführung freiheitsfeindlicher Tendenzen bei der heranwachsenden Generation misbraucht werden könne, die in England der Grund ist, aus welchem man den Einfluß der Regierung von der Volksbildung so eifersüchtig fernhält und geneigt ist, in dem deutschen Volksschulwesen nur eine politische Drillmaschine für absolutistische Zwecke zu erkennen, diese Befürchtung fällt in einem Lande weg, wo die Regierung aus der Mitte des Volkes durch dessen freie Wahl stets erneuert wird. Man läßt sich daher die Oberleitung des Staates gern gefallen und würde selbst gegen Schulzwang nichts einzuwenden haben. In der That hat einmal der treffliche Horace Mann, durch theilweise schlechten Schulbesuch mismuthig gemacht, selbst auf Einführung des Schulzwanges angetragen, und seine Anträge wurden nicht etwa um des Princips willen verworfen, sondern weil man dem gesunden Sinne des Volkes selbst die dann um so nachhaltigere Beseitigung des Misbrauches glaubte zutrauen zu können. (Wimmer, S. 138.)

Das Erste nun, worauf es bei der Einrichtung eines geordneten Volksschulwesens ankommt, ist die Herstellung einer entsprechenden Stätte für den Unterricht, die Erbauung wohlgelegener und wohleingerichteter Schulhäuser. Hierin besteht gerade einer der Glanzpuncte des nordamerikanischen Schulsystems: in nichts Anderm tritt so deutlich hervor, was der von traditionellem Schlendrian unbehinderte Eifer eines rührigen Volkes vermag. Was die ausgezeichnetsten Pädagogen der Union in dieser Rücksicht verlangen, wird zum größten Theil aus den Bemerkungen hervorgehen, welche Horace Mann in seinem Berichte über die im Jahre 1843 von ihm unternommene pädagogische Reise, rücksichtlich der deutschen Schulhäuser, sagt: *) „In Preußen und andern Staaten Deutschlands, welche ich besuchte, waren die Schulhäuser sehr ordinär. Ich muß hier eine Ausnahme zu Gunsten Leipzigs machen, das außerdem, daß es eines der besten, wo nicht das beste Unterrichtssystem hat, das sich in irgend einer Stadt Deutschlands findet, auch ausgezeichnete Schulhäuser besitzt, und dasjenige, welches zu-

*) Ich muß dieses Citat aus dem 7. Report von H. Mann nach der Uebersetzung bei Wimmer, S. 182 f. geben, indem mir gerade von diesem Report das Original nicht zu Gebot ist — vielleicht in Folge einer allzu zarten Rücksicht des amerikanischen Freundes, dem ich die Mittheilung der übrigen verdanke. Doch mag es uns zu einigem Troste gereichen, daß Emerson seinen Artikel über das Schulhaus mit einem Motto aus Cousin's Bericht eröffnet, worin dieser gerade ein deutsches Schulgebäude, das des katholischen Schullehrerseminars zu Brühl, als musterhaft darstellt: „so anständig und schön das Innere des Gebäudes ist, so angenehm sind auch seine äußeren Umgebungen. Das Haus liegt frei an der schönsten Seite der Stadt, und steht mit dem Schlosse durch einen Zwischenbau und das ehemalige Orangerie-Gebäude in Verbindung (Emerson macht daraus: and has no communication with any other building); es hat eine heitere und reizende Aussicht auf die herrliche Umgegend, einen großen Gemüsegarten, einen bequemen Hofraum und ein Paar kleiner Plätze zu Blumengärtchen (vergl. Bericht des H. M. V. Cousin u. s. w., übersetzt von Kröger, Altona 1832 ff. II, S. 244).

letzt als Freischule für arme Kinder errichtet wurde, ist das beste. Doch eine sehr schätzbare Eigenschaft haben alle größeren Schulhäuser, daß sie nämlich in Classenzimmer eingetheilt sind und ein ganzes Zimmer für eine jede Classe bestimmt ist, so daß keine Unterbrechung der einen Classe durch eine andere stattfindet. Aber die Zimmer sind klein in jeder Richtung, ausgenommen den Abstand der Sitze von dem Boden. In dieser Hinsicht gleichen sie unsern alten Schulen. Ich sah selten ein Kind, das sitzend den Boden mit seinen Füßen berühren konnte. Auch sah ich keine einzige öffentliche Schule in Deutschland, wo jeder Schüler, oder jede zwei Schüler, ein Pult für sich gehabt hätten. Auffallend ist es in fast allen preußischen und sächsischen Schulhäusern, daß sie die Wohnzimmer für den Lehrer und seine Familie enthalten. — An vielen Orten in Holland fand ich, daß man Anordnungen nach wissenschaftlichen Grundsätzen getroffen hatte, um die Lehrstuben gehörig zu wärmen und mit reiner Luft zu versehen, aber in Deutschland nirgends. In den Schulen dieses Landes, ob hoch oder niedrig, zeigte sich ein erstaunlicher Grad von Unwissenheit oder Unaufmerksamkeit auf die Gesetze der Gesundheit und des Lebens, so weit sie das Athmen reiner Luft betreffen. Die Atmosphäre der Stuben war oft unerträglich. In den heißesten Sommertagen war oft nur ein einziges Fenster in einem mit Kindern vollgestopften Zimmer offen; und wenn die Thüre beim Gehen und Kommen geöffnet wurde, schloß man die Fenster. Die Oefen gleichen so ziemlich denen, die wir air-tight nennen, und werden oft von außen geheizt, so daß selbst der wenige Luftwechsel verloren geht, der durch den Zug im Ofen hervorgebracht wird. Auf meine häufige Nachfrage, wie man die Zimmer lüfte, war die allgemeine Antwort: mit Oeffnen der Thüre oder des Fensters — eine sehr ungenügende Theorie, und eine, die, wie ich fürchte, nicht immer zur Anwendung kommt. Uebrigens nahmen bis zum Jahre 1830 auch die amerikanischen Schulhäuser an den von Hor. Mann gerügten Mängeln noch Theil; noch im Jahre 1843 berichtete Sam. Young, damals Schulsuperintendent des Staates New-York, nach einer Visitation: „Nur 544 von 9368 Schulhäusern, die visitirt worden sind, enthielten mehr als ein Zimmer; bei 7313 fehlte jeder angemessene Spielplatz; beinahe 6000 waren ohne passende Sitze und Pulte, beinahe 8000 ohne gehörigen Ventilationsapparat, und über 6000 ohne irgend eine Art von Abtritt, während von den übrigen nur etwa 1000 besondere Abtritte für Knaben und Mädchen hatten! Und in diesen erbärmlichen Localen voll aufgehäuften Schmutzes und Moders, ohne gesunde Luft, oder in Ermangelung genügenden Schutzes den Unbilden der Elemente ausgesetzt, ohne Gelegenheit für die nothwendige Bewegung und Erholung, ohne Bequemlichkeiten zum Lernen, zusammengepfropft auf Bänken, die in keiner Lage einen Augenblick Ruhe möglich machen, und verhindert, ohne die gröblichste Verletzung von Züchtigkeit und Scham auch nur ein natürliches Bedürfnis zu befriedigen, müssen mehr als 200,000 über die verschiedenen Theile des Staates zerstreute Kinder eine durchschnittliche Periode von acht Monaten während eines jeden Jahres ihrer Schulzeit zubringen! Hier sollen die ersten Belehrungen über das menschliche Leben, die Anfangsgründe der Moral, die Regeln des geselligen Verkehrs den bildsamen Herzen eingeprägt werden. Hier soll der Knabe die Form empfangen für seinen bleibenden Charakter und die Elemente für seine künftige Berufsthätigkeit sich aneignen; und hier soll die natürliche Zartheit des Mädchens, eine der charakteristischen Zierden seines Geschlechtes, durch Lehre und Beispiel zur Reife entwickelt werden! Ist es unter solchen Verhältnissen zu verwundern, daß vielmehr ein frühzeitiger und unbesiegbarer Widerwille gegen die Erwerbung von Kenntnissen den jungen Herzen mitgetheilt wird? daß das Schulhaus mit unverhehlter Abneigung betrachtet wird, und daß Eltern, denen es darauf ankommt, ihre Kinder an Leib und Seele gesund zu erhalten, sie von der Districtsschule zurückhalten und sie irgendwo anders unterrichten lassen?" (Mayhew, a. a. O. S. 377 f.). Sobald einmal die allgemeine Aufmerksamkeit auf diese Misstände gelenkt war, konnte es nicht fehlen, daß man gerade auf diesem Gebiete sich eifrigst um Abhülfe bemühte. Der praktische Sinn des Amerikaners ist nicht geneigt, wie es etwa der Deutsche thut, das

innere Leben des Menschen so sehr als die Hauptsache zu betrachten, daß äußere Verhältnisse dagegen als indifferent erscheinen, und anzunehmen, daß, wenn nur für das Innere gehörig gesorgt sei, das Aeußere sich dann von selbst machen werde; vielmehr schlägt er die Abhängigkeit der Seele vom Leibe und der geistigen Thätigkeit des Menschen von seiner Umgebung sehr hoch an, und so konnte ihm ebensowenig der innige Zusammenhang verborgen bleiben, zwischen einem gut angelegten, passend gelegenen, wohlgebauten und eingerichteten Schulhause und zwischen der Ordnungsliebe, der Wohlgesittetheit, dem intellectuellen Fortschritt und der Bildung des geselligen und sittlichen Gefühls der Schüler, als der Einfluß eines solchen Schulhauses auf den ganzen District, worin es liegt (H. Mann, s. ann. report., p. 30). Eine größere Aufmerksamkeit wurde dem wichtigen Gegenstande zuerst zugewendet durch die im Jahre 1830 erschienene Preisschrift von Dr. Alcott, daran schloßen sich dann seit 1838 die eingehenden Berichte von H. Mann; auch die verdienstvolle Schrift „The School and the Schoolmaster" von A. Potter und George B. Emerson, (New-York, 1842) schließt mit einem Abschnitte über das Schulhaus (S. 526 ff.), der über dessen Lage, Größe, Bauart, Einrichtung und schließlich besonders über Licht, Wärme und Ventilation handelt *); dieselben Gegenstände werden ausführlicher in Mayhew Popular education (S. 376 — 410) behandelt, wo sich auch, ebenso wie in der Schrift von Potter und Emerson und in H. Mann's annual report Pläne und Abbildungen von Schulhäusern finden. Das eigentliche epochemachende Hauptwerk aber ist Henry Barnard's School Architecture or contributions to the improvement of school houses in the United States. 4. ed. New-York 1850. 424 pp. 8, ein Werk, welchem das

*) Im Sommer wird die Ventilation einfach durch Oeffnung der Fenster bewerkstelligt, die aber nicht, wie bei uns, aus thürartig aufgehenden Flügeln bestehen, sondern aus zwei übereinander befindlichen Schiebern, ähnlich denjenigen an unsern Post- und Eisenbahnwagen. Indem nun abwechselnd der obere mehr oder weniger heruntergelassen und der untere hinaufgeschoben wird, kann sowohl für Entlassung der warmen und verdorbenen Zimmerluft, als für Zulassung frischer mit Bequemlichkeit gesorgt werden. Für den Winter ist die Ventilationseinrichtung complicirter und hängt mit der Feuerung zusammen. Diese wird durch ein Mittelding zwischen Camin und Ofen bewerkstelligt, welches in der Nähe des Eingangs in das Schulzimmer errichtet ist und mit dem Camin gemein hat, daß es gemauert ist und einen offenen, vom Zimmer aus sichtbaren Feuerplatz hat, mit dem Ofen aber, daß es von der Wand getrennt ist und jener Feuerplatz durch einen Schieber völlig oder mehr oder weniger verschlossen werden kann. Nach oben mündet er in ein eisernes Rohr, welches durch die ganze Länge des Zimmers sich hinzieht und zunächst der dem Ofen entgegengesetzten Seite durch die Decke des Zimmers und das Dach des Hauses ausmündet. An dieser dem Ofen entgegengesetzten Zimmerwand befinden sich nun zwei hohle Säulen, welche zunächst dem Fußboden nach dem Schulzimmer hin Oeffnungen haben, nach oben aber in einen Luftbehälter münden, der schließlich in Form eines weiten Rohres den durch Decke und Dach aufsteigenden Theil des Ofenrohrs umgiebt, so jedoch, daß hier oben keine Luft aus dem Zimmer zutreten kann, sondern nur durch jene in der Nähe des Fußbodens befindliche Oeffnung der Säulen. Indem nun die zwischen dem weiteren Rohre und dem Ofenrohre befindliche Luft durch letzteres erwärmt wird und durch das Dach entweicht, entsteht in dem Luftbehälter und in den Säulen Zug, und durch die unteren Oeffnungen der Säulen tritt fortwährend Luft aus dem Zimmer ein, um so durch das Dach entführt zu werden. Was auf diese Weise hier entweicht, wird auf der entgegengesetzten Seite wieder zugeführt. Der Ofen ist nämlich auf der der Feueröffnung entgegengesetzten, also der Zimmerwand zugekehrten, sowie auf den beiden Nebenseiten mit einer zweiten Mauer umgeben. Der Zwischenraum von etwa 4—10 Zoll im Durchmesser ist sonst geschlossen und communicirt nur nach oben durch runde Oeffnungen mit der Zimmerluft und nach unten durch eine rückwärts vom Ofen unter der Hausflur herlaufende Röhre mit der äußeren Luft. Indem nun die in jenem Zwischenraume befindliche Luft durch die Ofenhitze erwärmt wird und durch die oberen Oeffnungen entweicht, und durch diese Röhre immer frische Luft aus dem Freien zutritt, bleibt das Schulzimmer stets mit warmer frischer Luft erfüllt, indem die abgekühlte und verdorbene auf der entgegengesetzten Seite durch die Bodenöffnungen der Säulen abzieht. Vergl. The school and the schoolmaster a. a. O. S. 534 ff.

Edinburgh Review (Okt. 1850) das Zeugnis gab, daß über die zweckmäßigste und geschmackvollste Bauart der prachtvollen Landhäuser der englischen Aristokratie keine Schrift existire, wie diese über die nordamerikanischen Volksschulhäuser. Nach solchen Bemühungen sind dann in den letzten Jahren wenigstens in den pädagogisch regsamsten Staaten der Union die Schulhäuser auf eine sehr zweckmäßige Weise neu gebaut oder verbessert worden, und wenn die Landschulhäuser den wesentlichsten Anforderungen genügen, so können die neuen Stadtschulhäuser ersten und zweiten Ranges wahrhaft musterhaft genannt werden. In einer ihrer Bestimmung entsprechenden Lage und geräumig, haben sie besondere Eingänge für beide Geschlechter, besondere Vorhallen zum Ablegen von Kleidungsstücken und mit Waschapparat versehen, namentlich aber besondere Abtritte am Ende des Spielhofs; überall finden sich geräumige Zimmer mit guter Beleuchtung, Lüftung und Heizung, letztere durch einen Thermometer regulirt, eine Wanduhr, die nöthigen Wandtafeln und Wandkarten und namentlich bequeme Sitze und Pulte, meist nur für je einen oder zwei Schüler, so daß nicht bloß die Kinder bequem sitzen und stehen und, ohne andere zu stören, hinter den Stühlen durchgehen können, sondern auch der Lehrer mit Leichtigkeit zu jedem Schüler kommen kann, hie und da auch niedrige Armstühlchen für kleine Kinder; eine Glocke verkündet den Beginn der Schule, den Schluß der Erholungszeit, und für diese finden sich zuweilen bedeckte und geschlossene Spielhallen, um auch bei ungünstiger Witterung den Kindern heilsame Bewegung möglich zu machen, für welche auch sonst durch eiserne Kugeln zur Uebung der Kraft und Gewandtheit (dumb-bells), durch Schaukeln (see-saws) und anderen Spielapparat gesorgt ist; dem Lehrer, wie den Schülern, kommen endlich nicht selten besondere Schulbibliotheken zu gute. Als besonders charakteristisch tritt uns aus diesem Allen die Sorge für die leibliche Gesundheit und Bequemlichkeit der Schüler entgegen, welche diesen durch Erfüllung solcher äußeren Bedingungen schon den Aufenthalt in der Schule so angenehm und die Erfüllung der Forderungen der Ordnung, der Ruhe und des Anstandes so leicht als möglich zu machen sucht. Namentlich sind gleichmäßige Wärmung, zweckmäßige Beleuchtung, gehörige Lüftung die stets wiederkehrenden Losungsworte amerikanischer Schulmänner: in dem schon erwähnten Werke von Potter und Emerson wird in Uebereinstimmung mit dieser Eigenthümlichkeit neben den unentbehrlichsten Gegenständen des Volksunterrichtes auch die Physiologie aufgeführt und, als Lehre von den Gesetzen unsrer eignen Constitution, noch vor Geographie und Geschichte gestellt, und in Mayhew's gleichfalls bereits öfter angeführter Schrift wird die intellectuelle, moralische und religiöse Erziehung auf 66 Seiten abgethan, während die Besprechung der physischen Erziehung einen doppelt so großen Raum einnimmt unter den Titeln: die Wichtigkeit physischer Erziehung, die Gesetze der Gesundheit, die Theorie des Athmungsprocesses (Philosophy of Respiration), die Erziehung der fünf Sinne. Wir schließen diese Erörterung über die Schulhäuser mit einer Bemerkung desselben Verfassers (S. 405): „Manche Leute scheinen zu glauben, daß aller Unterricht in unseren Schulen von Lehrern und Lehrerinnen ausgehe. Aber die Sache verhält sich ganz anders. Mitschüler, Nachbarn und andere Leute lehren durch Wort und Beispiel und insbesondere sind auch die Schulhäuser Lehrer. Und o! welche Lehren der Gemeinheit, der Sünde, der Verderbtheit theilen sie zuweilen mit!“ — Daran reihe sich dann das Schlußwort: „Wenn ein Haus in einem District angenehmer gelegen ist, bequemer eingerichtet und besser geheizt, einladender durch sein gesammtes Aussehen und erhebender durch seinen Eindruck, als alle andern, so sollte dies Haus das Schulhaus sein.“

Was bisher besprochen worden ist, Geldmittel, wohleingerichtete Schulhäuser, zweckmäßige Unterrichtsmittel, das sind Dinge, welche ein mit materiellen Mitteln versehenes und von pädagogischem Sinn und Eifer erfülltes Volk in kurzer Zeit herstellen kann, und sie bilden die Glanzseiten des Volksschulwesens der Union. Dagegen gehört eine hinreichende Anzahl von tüchtigen Lehrern, Gewöhnung an regelmäßigen Schulbesuch

und allgemeine Anwendung einer zweckmäßigen Methode zu den guten Dingen, deren Herstellung Weile haben will, und die wir daher bei dem seinen Grundgedanken nach freilich alten, aber seiner wirklich durchgeführten Organisation nach noch neuen Unterrichtssystem der Vereinigten Staaten nicht in solcher Vollkommenheit erwarten dürfen, als sie sich z. B. in dem Erziehungswesen unseres deutschen Vaterlandes vielfach finden.

In dem Berichte des Schulcomités von Manchester in Massachusetts vom Jahr 1840 (Abstract etc. p. 18), findet sich folgender Passus: „Napoleon soll einmal zu Madame Campan, einer ausgezeichneten Erzieherin in seinen Diensten, gesagt haben: „„Die alten Unterrichtssysteme taugen nichts! Was fehlt uns, damit die Jugend von Frankreich eine gute Erziehung erhalte?““ „„Mütter!““ antwortete Madame Campan. Der Kaiser war über diese Antwort betroffen. „„Siehe da,““ sagte er, „„ein Erziehungssystem in einem einzigen Worte!““ Wenn dieselbe Frage, so fahren die Berichterstatter fort, an das unterzeichnete Comité gerichtet würde, was also bei uns selbst im Gebiete des Volksschulwesens fehle, damit die Jugend von Massachusetts eine gute Erziehung erhalte, sie würden antworten: „„Lehrer, — solche, die ihre Berufsarbeit verstehen, sie hochhalten, sie begreifen und sich ihr vollständig widmen.““ An solchen Männern fehlt es nun, das ist die allgemeine Klage in den Vereinigten Staaten, noch sehr. Ganz abgesehen von der Kürze der Zeit, seit welcher das Bedürfnis nach tüchtigen Lehrern erst allgemein empfunden wird, läßt es sich von vornherein nicht erwarten, daß viele talentvolle und strebsame junge Männer in einer so entschieden auf materiellen Gewinn gerichteten Umgebung sich ausschließlich einem Berufe widmen werden, der wenigstens für jetzt noch einen verhältnismäßig sehr bescheidnen Lohn verspricht, daß man gerade in Amerika geneigt sein werde, die goldnen Worte Guizot's zu beherzigen: „Dennoch weiß ich sehr wohl, daß alle Fürsorge des Gesetzes, alle Mittel, über welche die öffentliche Gewalt gebietet, nie dazu führen können, die einfache Stellung eines Elementarlehrers so anziehend zu machen, als sie nützlich ist. Die Gesellschaft kann demjenigen, welcher sich ihr widmet, nicht alles vergelten, was er für sie thut. In den schweren Verpflichtungen, die er übernimmt, ist weder großes Vermögen, noch ein weithin schallender Ruf zu erwerben. — — Es ist nöthig, daß ein tiefes Gefühl von der sittlichen Bedeutung seines Werkes ihn beseele und stütze; daß jenes reine Vergnügen, der Menschheit zu dienen und im Stillen ihre Fortschritte zu fördern, ihm der eigentliche Lohn seiner Arbeit werde. Sein Ruhm ist es, — — für die Menschen zu arbeiten und die Belohnung von Gott zu erwarten." Der Mangel an Lehrern von solcher Befähigung und Gesinnung wird von nordamerikanischen Erziehern selbst schwer empfunden, wenn sie auch ihr Land von jenem Grade von Indolenz freisprechen dürfen, welcher z. B. in Waldbach, dem Pfarrdorfe unsres Oberlin, den altersschwachen Schweinhirten zum Schulmeister umschuf (Mayhew a. a. O., S. 416: This anecdote may evince a degree of stupidity not to be met with in this country). Die wenigsten Lehrer in den Vereinigten Staaten sind zu ihrem Amte durch eigentliche Berufsstudien vorbereitet, die meisten bringen zum Lehramte nur eine gute Schulbildung mit, andere sind Autodidakten, noch andere studieren auf einem College und erwerben sich die Mittel dazu, indem sie einige Monate im Jahre ein Lehramt versehen; fast allen aber dient dieses nur als Uebergang zu einer einträglicheren Stellung und als ein Bildungsmittel für sie selbst. — Der schon durch diese Verhältnisse veranlaßte, sehr nachtheilige häufige Lehrerwechsel wird noch durch einen weiteren Umstand begünstigt, der wiederum selbst zum Theil durch den Lehrermangel bedingt ist, zum Theil aber auch durch die noch nicht ausreichenden Mittel und durch das hier und da noch nicht hinlänglich rege Interesse für Schulbildung, durch den Umstand nämlich, daß die Volksschulen nur eine gewisse Anzahl von Monaten im Jahre in Thätigkeit sind. In der County von Suffolk in Massachusetts freilich, in welcher Boston selbst liegt, beläuft sich die jährliche Schulzeit auf 11 Monate, die durchschnittliche Schulzeit aber beträgt

selbst in diesem Musterstaate in Bezug auf geistige Bildung nur 7½ Monat, indem sie in einigen Districten nur wenig über 4 Monate beträgt. In Pennsylvanien und Wisconsin ist die Durchschnittszahl des jährlichen Schulbesuchs 5.33 Mon., auch in Ohio 5 — 6 Mon. In den meisten jüngeren Staaten ist zwar ein Minimum von 3 Mon. gesetzlich erfordert, aber es wird dies noch keineswegs überall erreicht; in Indiana z. B. beträgt die jährliche Schulzeit durchschnittlich nur 2.85 Mon., in Virginien besuchen die armen Kinder nur 54 Tage vom Jahre die Schule. In New-York, um dieses Staates noch zu gedenken, in welchem außerordentlich viel für Volksbildung geschieht, beträgt zwar die durchschnittliche Schulzeit aller Districte im Jahr 1854 zusammen 8 Mon.; aber 210,500 Zöglinge besuchten doch weniger als 2 Monate lang die Schule, 219,151 weniger als 4; 180,956 weniger als 6; 131,116 weniger als 8; dann 66,246 weniger als 10; 44,618 weniger als 12, und nur 13,925 besuchten 12 Monate lang die Schule. Selten nur kommt beim Beginn der neuen Schulzeit der frühere Lehrer wieder, und im Jahre 1850 hatten von den 2,447 Lehrern in Massachusetts nur 273 das ganze Jahr hindurch in derselben Schule unterrichtet, zum größten Theile Lehrer, die an den alten Volksschulen der Städte und größerer Landgemeinden angestellt waren. Den Mangel an Lehrern sucht man durch Lehrerinnen zu ersetzen, welche namentlich die kleineren Kinder in Sommerschulen unterrichten, während dem Lehrer die älteren Schüler in der Winterschule bleiben. Hier ist dann in der That aus der Noth eine Tugend geworden, indem Frauen als tauglicher zur Unterweisung und Leitung kleiner Kinder sich bewährt haben, wie Hor. Mann sagt (bei Wimmer, S. 171, vergl. Ann. report von 1843, S. 27 ff.): „durch die größere Kräftigkeit des elterlichen Instincts bei Frauen, ihre natürliche Liebe zur Gesellschaft von Kindern, und ihre größere Milde und Duldsamkeit — was alles sie in Behandlung der Kinder mehr zur Liebe, als zur Strenge, mehr zum Gebrauche der Hoffnung, als dem der Furcht als Sporn zur Thätigkeit, und mehr zu den verschiedenartigen Mitteln der Ermuthigung, als zu Härte und Zwang leitet." So waren denn in Massachusetts im Jahre 1850 neben 2,442 Lehrern 5,985, im Jahre 1855 neben 2,114 Lehrern 7,333 Lehrerinnen thätig, und in allen Staaten ist die Zahl der weiblichen Individuen, welche dem Lehr- und Erziehungsfache sich widmen, eine sehr bedeutende. Wenn nun diese Erscheinung ursprünglich ein Kind der Noth gewesen, nachher aber der Erziehung zum Vortheil ausgeschlagen ist, so wird dagegen auch jenem auf dem Mangel an tüchtigen Lehrern beruhenden Nothstande auf eine sehr anerkennenswerthe Weise unmittelbar und in bestimmter Absicht entgegengearbeitet. Man hat, wie Horace Mann nach Luther bemerkt (Ann. report. 1842, p. 39 f.), erkannt, daß man die fehlenden Lehrer nicht auf einmal sich aus Holz schnitzen, oder aus Stein hauen, noch sie von einem plötzlichen göttlichen Wunderact erwarten kann, und man hat sich mit ausdauerndem Eifer daran begeben, sie sich heranzubilden durch Vermehrung und Verbesserung ihrer Bildungsmittel, wie durch Hebung ihres Ansehens und ihres materiellen Gewinns. Noch im Jahre 1850 betrug in Massachusetts der durchschnittliche Monatsgehalt eines Lehrers 34.75 Doll., einer Lehrerin 14.50 D., in Wisconsin der Gehalt eines Lehrers 15.22 D., einer Lehrerin 6.92 D.; allein schon im Jahre 1855 erhielt ein Lehrer in Massachusetts monatlich im Durchschnitt 41.45 D., in Wisconsin 22.84 D., während der Gehalt einer Lehrerin dort 17.29 D., hier 12.09 D. betrug. Zahlreiche Musterschulen, sogenannte normal schools, welche die Stelle unserer Lehrerseminare vertreten, sind für die Vorbereitung künftiger Lehrer errichtet: in Massachusetts z. B. bestehen deren vier, in Rhode Island, Connecticut, New-Jersey, Philadelphia, Kentucky, Michigan je eine; in Wisconsin ist diese Musterschule mit der Staatsuniversität verbunden. Außerdem wird durch Fortbildungsinstitute, durch Lehrervereine, durch Schulzeitungen das Mögliche gethan, um den Mangel an tüchtigen Lehrern zu heben und damit die Grundbedingung für das Gedeihen pädagogischer Bemühungen zu erfüllen.

Mit dem eben erwähnten Mangel hängt denn auch zum Theil die in den ameri-

kanischen Schulen herrschende Methode des Unterrichts zusammen. Der Unterricht beschränkt sich im Wesentlichen auf Aufgeben und Abhören der in der Schule selbst gelernten oder sonst gelösten Aufgabe. Von einem selbständigen Lehren, einer Anleitung zu selbständiger Aneignung des Gelernten von Seiten des Schülers ist nichts wahrzunehmen, sondern es herrscht ein gewisser Mechanismus, nach welchem auch schon die Schulbücher so eingerichtet sind, daß sie von dem Schüler gerade so auswendig gelernt werden können und weder dem Lehrer noch dem Schüler eine Unterscheidung des Wesentlichen und Unwesentlichen, überhaupt irgend Nachdenken zumuthen; durch diese Methode wird denn auch die in den amerikanischen Volksschulen in viel größerer Ausdehnung als in den unsrigen übliche Beschäftigung verschiedener Classen in einem Schulzimmer erleichtert. Wo man der Persönlichkeit des Lehrers wenig zutrauen kann, da ist es gewiß zweckmäßig, wenn man ihm so wenig wie möglich zumuthet, von dem Eignen hinzuzuthun; doch ist jene mechanische Unterrichtsmethode in den Vereinigten Staaten nicht bloß ein Kind des Bedürfnisses, sondern zum Theil ein Erbstück aus dem englischen Mutterlande. Von den beiden Factoren, die eine vollendete Bildung constituiren, dem Wissen und dem Können, legt der praktische Sinn der Anglo-Amerikaner den Hauptnachdruck auf den letzteren, während dem Deutschen der erstere der wesentlichere ist. Wir halten vor Allem darauf, daß das allgemeine Gesetz, die Regel gefunden und begriffen werde, und vertrauen darauf, daß die Erkenntnis des Einzelnen und die richtige Anwendung sich dann von selbst machen werde; jene dringen vorzugsweise auf die richtige Erkenntnis des Einzelnen und auf Uebung in der Anwendung, überzeugt, daß dann die Erkenntnis des Allgemeinen und das Verständnis der zuerst nur mechanisch gehandhabten Regel sich schließlich auch einstellen werde. Der äußerlichen Richtung der angloamerikanischen Bildung wäre darum etwas Zusatz von deutscher Gründlichkeit und unbefangenem Interesse an der wissenschaftlichen Wahrheit selbst zu wünschen, während uns der praktische Sinn des stammverwandten Volkes vor jenen Excessen der Abstraction warnen möge, worin man z. B. auch die Muttersprache von den Zöglingen der Volksschule nach den Regeln der Becker'schen Grammatik wollte construiren lassen.

Wir lassen nun die Zusammenstellung der statistischen Notizen über die pädagogischen Verhältnisse der einzelnen Staaten der Union nach dem American Almanac von 1857 folgen, der uns glücklicherweise noch zur rechten Zeit vor dem Abschlusse dieses Artikels zugekommen ist. Sie sollen nicht bloß dem Bisherigen zur Erläuterung, Ergänzung und Bestätigung dienen, sondern werden auch, abgesehen von ihrer Brauchbarkeit für denjenigen, welcher für einen einzelnen Staat sich etwa besonders interessirt, bei der eingehenden Gründlichkeit, womit gerade in diesem Jahrgange des Almanachs die pädagogischen Verhältnisse besprochen werden, der Untersuchung über das Erziehungswesen der Vereinigten Staaten zu einer für längere Zeit brauchbaren Grundlage dienen können.

I. Maine (Bevölkerung im Jahr 1850: 583,169). Gemeinschulen. Durch Beschluß vom 17. April 1854 ist für die Anstellung eines Superintendent of Common Schools Fürsorge getroffen. Seine Aufgabe ist „seine Zeit der Verbesserung der Gemeinschulen und der Förderung der allgemeinen Interessen der Erziehung im Staate zu widmen." Er muß jährlich in jedem Kreis (county) eine Lehrerversammlung halten, wovon er die Leitung hat und wobei er tüchtige Oberlehrer (instructors) und Lehrer zu seiner Unterstützung zuziehen muß. Zur Bestreitung der Ausgaben für diese Anordnung werden jährlich 2,000 Dollars angewiesen. — School Fund. Der stehende Schulfond beträgt 125,281.01 Doll. Der Betrag, welcher 1855 zur Vertheilung kam, war 71,644.78 Doll., die Bank-Taxe für die Erhaltung von Schulen ist ½ Procent ihres Capitals. Die Vertheilung erfolgt ratenweise unter den Stadtschaften, welche Berichte erstatten. Die Stadtschaften sind verpflichtet, jährlich eine Summe für Schulzwecke (school money) im Betrage von 60 Cts. für jeden Einwohner aufzubringen. —

Während des mit dem 1. April 1855 endenden Jahres waren 384 Stadtschaften in dem Staat, von welchen 5 keinen Bericht erstatteten; 99 organisirte Pflanzungen, von welchen 37 keinen Bericht erstatteten; 3965 Schuldistricte, und 277 Theile von Districten; Zahl der Kinder in dem Staate zwischen 4 und 21 Jahren: 238,248; Schüler in Sommerschulen: 123,641, Durchschnitt: 91,894; Schüler in Winterschulen: 142,220, Durchschnitt: 100,560; Lehrer: 2,559, Lehrerinnen: 4,137, durchschnittlicher Gehalt der Lehrer ausschließlich der Verköstigung: 20.57 Doll. monatlich, der Lehrerinnen: 1.90 D. wöchentlich. Durchschnittliche jährliche Schuldauer: 18,9 Wochen. Durch Selbstbesteuerung aufgebrachter Betrag für Schulzwecke: 333,019.76 Doll., 51,871.76 Doll. mehr, als das Gesetz verlangt. Zuschuß vom Staat: 54,398.96 Doll., von besonderen Fonds: 16,990.57 D., Ausgabe für Privatschulen: 23,843 Doll., Schulhäuser, die während des Jahres gebaut wurden, 128 für 62,808 Doll.; Summe der Ausgaben für Schulzwecke: 491,060.29 Doll. Gute Schulhäuser: 1,752, mangelhafte 2,088; ungefährer Werth sämmtlicher Schulhäuser: 870,005 Doll. Betrag des aufgebrachten Schulgeldes für die Schule: 1.36 Doll., Zuschuß von dem Staate: 0.30 Doll.; 252 Stadtschaften brachten nur 50 Cents für den Einwohner für Schulzwecke auf, und 75 Stadtschaften weniger als 50 Cents. Lehrer-Institute (Unterrichtscurse für Lehrer) bestanden in jedem Kreise während des Jahres und wurden von 1,568 verschiedenen Lehrern besucht. (American Alm. von 1857, S. 232).

II. New-Hampshire (Bevölk. im J. 1850: 317,976). Das gegenwärtige Schulgesetz befindet sich jetzt im zehnten Jahre seiner Existenz. In der Juni-Sitzung (1850) der Gesetzgebung wurde das Amt eines Schulcommissärs (School commissioner) aufgehoben und Kreiscommissäre (County School Commissioners) erwählt, um den Erziehungsrath (Board of Education) zu bilden (aus jedem der zehn Counties, in welche der Staat zerfällt, je einer, aus deren Zahl dann ein Präsident und ein Secretär gewählt wird.)

Die Schulberichte für die Jahre, welche mit dem Mai 1854, 1855 und 1856 endigten, geben folgende Resultate:

	1854.	1855.	1856.
Gesammtzahl der Schuldistricte . . .	2,294	2,236	2,276
Schüler über 4 Jahre, die mindestens 2 Wochen jährlich die Schule besuchen	88,025	85,514	85,503
Kinder zwischen 4 und 14 Jahren, die nicht die Schule besuchen . . .	2,669	2,412	2,707
Personen zwischen 14 und 21 Jahren, die nicht lesen u. schreiben können	428	109	1,008
Zahl der Schüler in den Winterschulen	69,071	66,209	67,103
Durchschnittlicher Besuch in den Winterschulen	54,091	52,296	55,970
Zahl der Schüler in den Sommerschulen	58,071	57,261	58,203
Durchschnittl. Besuch in den Sommerschulen	45,862	44,325	48,712
Procente des jährlichen Besuchs . .		7.80	8.25
Durchschnittl. Dauer der Winterschulen in Wochen		9.85	10.63
Durchschnittliche Dauer der Sommerschulen in Wochen		9.74	9.77
Durchschnittl. Monatsgehalt der Lehrer ohne Verköstigung	16.42 Doll.	17.38 D.	18.45 D.
Durchschnittlicher Monatsgehalt der Lehrerinnen, ohne Verköstigung .	7.18 D.	7,83 D.	8.42 „

	1854.	1855.	1856.
Zahl der während des Jahres verwandten Lehrer		1,146	1,077
Zahl der während des Jahres verwandten Lehrerinnen		3,253	3,042
Zahl der während des Jahres gebauten Schulhäuser	70	51	49
Incorporirte Akademieen und Privatschulen, die berichtet haben . .	46	52	89
Betrag für Unterricht in Akademieen und Privatschulen	23,494.30 D.	32,761.09 D.	29,670.96 D.
Betrag der durch Selbstbesteuerung aufgebrachten Summe f. Schulzwecke	166,973.88 „	186,548.34 „	212,346.17 „
Betrag des in Verköstigung und Brennmaterial Beigesteuerten . . .	12,376.68 „	12,815.38 „	14,268.21 „
Einkommen besonderer Fonds . . .	10,319.53 „	7,619.32 „	8,814.56 „
Betrag des Literatur-Fonds	16,435.79 „	16,435.82 „	18,138.53 „
Betrag, der für das Lehrerinstitut aufgebracht wurde, ungefähr . .	4,050.00 „	4,500.00 „	5,250.00 „
Gesammtbetrag der Verwendungen für Districtschulen	212,324.00 „	231,434.92 „	258,777.76 „
Zunahme gegen das frühere Jahr . .	6,921.40 „	19,110.92 „	27,342.82 „

Lehrerinstitute bestanden in den zehn Kreisen während des mit dem Mai 1856 endenden Jahres, an welchen die Theilnahme von 2,253 Lehrern gemeldet ist (a. a. O. S. 235 f.).

III. Vermont (Bevölk. im J. 1850: 314,120). Der Schulfond wurde im Jahr 1845 aufgehoben, um die Staatsschulden zu bezahlen. Seit dem Jahr 1851 bestand kein Staatssuperintendent der Schulen mehr, und seit demselben Jahre wurden keine Berichte über den Zustand der Schulen erstattet. Die Berichte für 1851 finden sich in dem Almanach für 1854, S. 234: „Zahl der Schuldistricte im J. 1851: 2,594; Schülerzahl: 90,110; Durchschnitt des monatlichen Gehalts für Lehrer: 13.55 D.; für Lehrerinnen: 5.54 D.; Gesammtbetrag der Gehalte für Lehrer: 65,759.16 D.; für Lehrerinnen: 61,312.65 D.; Zahl der Wochen, während welcher von Lehrern Schule gehalten wurde: 19,360, von Lehrerinnen: 43,238; Gesammtbetrag aller Lehrgehalte: 127,071.81 Doll.; Kosten der Verköstigung: 70,492.87 D.; Kosten für Brennmaterial u. s. w. 19,857.65 D.; Kosten für Gehalte, Verköstigung und Brennmaterial: 217,402.33 D.; öffentliche Gelder für Unterhaltung von Schulen vertheilt: 90,893.91 D.; durchschnittliche Länge der jährlichen Schulzeit: 24 Wochen; durchschnittliche Schülerzahl in einem District: 39; Ausgabe für einen Schüler: 2.20 D.“

IV. Massachusetts (Bevölk. im J. 1855: 1,133,123). Im Jahre 1855 brachten die Stadtschaften durch Selbstbesteuerung für Schulzwecke auf: 1,137,407.76 D. Gesammtsumme, aufgebracht und angewiesen für Gehalte, Brennmaterial und Beaufsichtigung: 1,184,772.52 D.; Zahl der fünf- bis fünfzehnjährigen Kinder in dem Staate: 213,934; Kinder unter 5 Jahren, die die Schule besuchen: 15,601; über 15 Jahren: 21,877; Zahl der öffentlichen Schulen in dem Staate: 4,215; Zahl der Lehrer im Sommer und Winter: 2,114; der Lehrerinnen: 7,333; Zahl der Schüler in Sommerschulen: 189,997, in Winterschulen: 202,709; durchschnittlicher Schulbesuch im Sommer: 148,973, im Winter: 157,657; Verhältnis des Besuchs zu der Gesammtzahl der fünf- bis fünfzehnjährigen Kinder: 0,74; durchschnittliche Schuldauer: 7 Monate 16 Tage; durchschnittliche monatliche Gehalte, einschließlich Verköstigung, für Lehrer: 41.45 D., für Lehrerinnen: 17.29 D.; Betrag des Schulfonds am 31. Dec. 1855: 1,625,932.30 D. Von den Interessen dieses Fonds werden jährlich ungefähr 48,600 D.

für die Erhaltung von Schulen unter die Stadtschaften vertheilt; um jedoch einen Antheil erhalten zu können, muß eine Stadt mindestens 1.50 D. für jedes Kind von 5—15 Jahren durch Selbstbesteuerung für Schulzwecke aufgebracht haben. Es existiren 71 incorporirte Akademieen in dem Staate mit durchschnittlich 4,716 Zöglingen und einer Gesammtausgabe für Unterricht von 82,496.10 D., desgleichen 646 nichtincorporirte Akademieen, Privatschulen u. s. w. mit ungefähr 17,571 Schülern, und einer ungefähren Gesammtsumme für Unterricht von 271,290.06 D.; Gesammtbetrag der Ausgaben für öffentliche und Privatschulen u. s. w. ausschließlich der Kosten für Wiederherstellung und Errichtung von Schulhäusern, für Schulbücher u. s. w. 1,620,222.58 D.; besondere Stiftungen für Erhaltung von Akademieen u. s. w. existiren im Gesammtbetrage von ungefähr 650,000 D. und werfen ein Einkommen von ungefähr 35,000 D. ab. Außerdem unterhält der Staat vier Musterschulen (Normal Schools, entsprechend unseren Lehrerseminarien) mit einer jährlichen Ausgabe von ungefähr 13,500 D., eine in Westfield, eine in Framingham, eine in Bridgewater, und für Mädchen eine in Salem. In diesen Schulen befanden sich im Jahre 1855 332 Zöglinge, 42 männliche und 290 weibliche. Eilf Lehrer-Institute wurden im Jahre 1855 in den verschiedenen Kreisen des Staates gehalten, welche 1,222 Lehrer besuchten, und Staats-Agenten wurden unter der Direction des Erziehungsrathes (Board of Education) verwandt, um die verschiedenen Theile des Staates zu visitiren und das Volk für die Sache anzuregen und in Rücksicht darauf zu unterrichten. — Der Erziehungsrath besteht aus dem Gouverneur und Vicegouverneur (des Staates) und aus acht Mitgliedern, von welchen jährlich eines von dem Gouverneur und dem Council auf acht Jahre eingesetzt wird. Der Secretär des Erziehungsrathes ist der ausführende Beamte und hat einen Assistenten zur Seite. Für die Erziehung und Bildung von jungen Männern, welche zu Hauptlehrern in den höheren Schulen (high schools) des Staates bestimmt sind, ist durch 48 Staatsschülerstellen in den Staats-Colleges und durch Stipendien von 100 D. für jeden Fürsorge getroffen. Diese Schülerstellen (scholar ships) sind nun besetzt, und ihre Errichtung hat einen belebenden Einfluß auf das Schulwesen im ganzen Staate geübt.

V. Rhode Island (Bevölk. im J. 1850 147,545). Der Staat hat einen ständigen Schulfond, der sich gegenwärtig auf 73,896.38 D. beläuft. Die Interessen des von dem Ueberschuß der Staatseinkünfte der Vereinigten Staaten dem Staate zukommenden Antheils (gewöhnlich Deposit Fund genannt), und der Ertrag der Militia commutation tax in jeder Stadtschaft sind für die öffentlichen Schulen angewiesen; 50,000 D. werden jährlich aus der Staatskasse für Schulen bezahlt. Zahl der Schuldistricte in dem Staat, im Mai 1855, wo der letzte Bericht veröffentlicht wurde: 384; Zahl der Schulhäuser: 378; Ausgabe für Schulhäuser im letzten Jahre: 16,002 D.; Zahl der Kinder im Schulalter, d. h. zwischen 4 und 15 Jahren: 33,959; Schülerzahl: 26,882, 14,878 Knaben und 12,404 Mädchen; durchschnittlicher Besuch 18,988; Zahl der Lehrer: 275, der Lehrerinnen: 404; durchschnittlicher monatlicher Gehalt der Lehrer, einschließlich der Verköstigung: 33.65 D., der Lehrerinnen: 17.96; Betrag, welcher von dem Staate unter die Stadtschaften vertheilt wurde: 49,994 D., Betrag, den die Stadtschaften aufbrachten: 62,525 D.; Gesammtbetrag aus den verschiedenen Quellen: 138,613 D.; ausgegeben für Unterricht: 131,675 D.; Kosten für einen Schüler: 6.93 D. Eine Staats-Musterschule wurde im Mai 1854 zu Providence errichtet, die 1856 75 Zöglinge hatte. Lehrer-Institute bestanden in verschiedenen Theilen des Staates mit Unterstützung aus Staatsmitteln. Für das Jahr, welches mit Mai 1856 endete, wurden 49,994 D. aus der Staatskasse für Schulen angewiesen; 800 D. wurden für Lehrer-Institute und Vorlesungen ausgegeben, und 4,225 für die Normalschule.

VI. Connecticut (Bevölk. im J. 1850: 370,792). Zahl der Stadtschaften in dem Jahre, welches mit dem 30. Sept. 1855 endigte: 153; Schul-Vereine: 222; Schuldistricte: 1,626; Kinder zwischen 4 und 16 Jahren: 100,820. Durchschnittlicher monatlicher Gehalt für Lehrer, einschließlich Verköstigung: 28.75, für Lehrerinnen:

17.25 D.; 28 Schulen wurden wegen Unzulänglichkeit der Lehrer abgebrochen, oder ausgesetzt; 155,797 D. wurden während des Jahres für Bau und Wiederherstellung von Schulhäusern ausgegeben, im Ganzen für Schulzwecke, einschließlich der Neubauten und Ausbesserungen 342,049.87 D.; das Capital des Schulfonds betrug am 31. März 1856: 2,049,953.05 D., die jährlichen Zinsen: 147,215.02 D., was 1.30 D. für jeden Schüler ausmacht. Männer, die Vorträge hielten, wurden in die verschiedenen Districte geschickt, um zur Förderung von Eltern, Lehrern und Schülern über geeignete Gegenstände Vorträge zu halten. Lehrer-Institute bestanden in den verschiedenen Kreisen des Staates, von 735 Mitgliedern benützt. — Durch die Bestimmung vom 1. Juli 1856 wurden in Bezug auf die Durchführung des Schulsystems wichtige Aenderungen gemacht. Schulvereine wurden — außer für specielle Zwecke — abgeschafft, und die Verpflichtung, für die Unterhaltung der Schulen zu sorgen, den Stadtschaften auferlegt, welche ein Collegium von Schulvisitatoren zu wählen haben, bestehend aus 3, 6 oder 9 Mitgliedern, auf 3 Jahre, in solcher Weise bestellt, daß jedes Jahr einer austritt. Wenn eine Stadtschaft einen ständigen Schulfond hat, so soll sie jährlich einen Kassier erwählen, der gegen Sicherheit die Verwaltung desselben führen soll. Districte sollen aufgelöst werden, wenn darin weniger als 12 Personen zwischen 4 und 16 Jahren alt sind; und kein District soll getheilt werden, wenn jeder Theil nach der Theilung weniger als 40 Personen im Alter zwischen 4 und 16 Jahren hat. Das Einkommen vom Schulfond soll unter den Stadtschaften im Verhältnis zur Zahl der Kinder im Alter zwischen 4 und 16 Jahren in jeder Stadtschaft vertheilt werden und zwar am ersten Montage des Januar in jedem Jahre. Kein District kann an dem öffentlichen Gelde Antheil erhalten, wenn nicht darin von einem tüchtigen Lehrer wenigstens sechs Monate im Jahr eine Schule gehalten und zweimal in dieser Schulzeit von den Visitatoren der Stadtschaften visitirt worden ist, und wenn nicht das District-Comité bestätigt, daß das im vorigen Jahr empfangene öffentliche Geld gewissenhaft zur Bezahlung von Lehrern und zu keinem andern Zwecke angewandt wurde. Auch sollen Stadtschaften keinen Antheil erhalten, wenn sie nicht jährlich dem Schulsuperintendenten Bericht erstatten. Stadtschaften müssen durch Selbstbesteuerung eine Summe von mindestens einem Cent auf einen Dollar Steuercapital (Grand List) für die Unterhaltung von Schulen aufbringen. Schulvisitatoren führen die allgemeine Oberaufsicht über die Schulen und erhalten für die Zeit, da sie wirklich damit beschäftigt sind, täglich 1.25 D. Ein Schuldistrict, welcher 10 D. für eine Schulbibliothek aufbringt, soll ebensoviel von dem Staat erhalten, und ferner 5 D. jährlich, wenn er 5 D. jährlich für jenen Zweck steuert. — Die Staatsmusterschule befindet sich in New-Britain, und ihre Oberleitung führt John D. Philbrick, der Schulsuperintendent. Sie wurde am 15. Mai 1850 eröffnet und hatte von dieser Zeit bis März 1856: 1,132 Zöglinge, von welchen 70 das Diplom der Schule erhalten haben. Während des letzten Jahres war es von 224 Zöglingen besucht. Die Zahl ist auf 220 für jede Schulperiode (term) festgesetzt, und es soll aus jedem Schulverein Einer gewählt werden. Unterricht ist frei. Man kann annehmen, daß während des verflossenen Jahres 400 Normalschüler in dem Staate Schule hielten (a. a. O. S. 256 f.).

VII. New-York (Bevölk. im J. 1855: 3,470,059). Der Betrag von Capital und Zinsen der verschiedenen für Erziehungszwecke bestimmten Fonds war in dem Jahre, welches mit dem 30. Sept. 1855 endigte, folgender:

	Capital.	Zinsen.
Common Schools Fund	2,457,520.86 D.	488,161.20 D.
United States Deposit Fund	4,014,520.71 D.	282,684.09 D.
Literature Fund	268,620.12 D.	53,984.07 D.
	6,740,661.69 D.	824,829.36 D.

Mit dem, was von den für die Erziehung bestimmten Fonds im Jahre 1855 ausschließlich als Fond für die Gemeinschulen diente, verhält es sich folgendermaßen:

Productives Capital des Common School Fund	2,457,520.86 D.
Betrag, welcher von dem United States Deposit Fund jährlich zu 6 Procent 165,000 D. abwirft und für die Unterhaltung von Common Schools verwandt wird	2,750,000 D.
Betrag, welcher von demselben Fond zu 6 Procent jährlich 25,000 D. abwirft, als die Summe, welche nach der Constitution jährlich zu dem Capital des Schulfonds geschlagen werden muß,	416,666.67 D.
im Ganzen:	5,624,187.53 D.

Die jährlichen Interessen dieser Summe zu 6 Procent betragen: 337,451 D. Der Ueberschuß des Ertrags von dem U. St. Deposit Fond ist bestimmt für die Erhaltung von Collegien, Akademieen, der Musterschule, Indianerschule, Lehrerinstitute u. s. w. Der Ertrag des Literatur-Fonds muß nach der Constitution für die Unterhaltung von Akademieen verwandt werden. Der Gesammtbetrag des öffentlichen Geldes, welcher aus den verschiedenen Quellen durch die Commissäre der Städte (cities) und die Superintendenten der Stadtschaften (towns) während des mit dem 1. Juli 1855 endenden Jahres eingenommen wurde, war: 2,118,262.93 D. Davon wurden verausgabt für Lehrergehalte: 1,430,535.20 D., für Bibliotheken 46,081.14 D., es blieb also ein nach Umständen zu verausgabender Ueberschuß von 651,646.59 D. Der Betrag, welcher 1854 für Ankauf von Bauplätzen für Schulhäuser aufgebracht wurde, betrug: 86,950.83 D., für den Bau: 404,061.93 D., für Miethe: 14,885.14 D., für Reparatur: 136,219.97, für Versicherung: 4,548.74 D., für Brennmaterial 110,802.45 D., für Schulmobiliar: 16,130.92 D. Der Betrag, welcher außer dem öffentlichen Geld durch Selbstbesteuerung für Lehrergehalte aufgebracht wurde, belief sich auf 1,115,995.18 D. Gesammtausgabe für Schulzwecke während des Jahres: 3,216,689.09 D. — Gesammtzahl der Districte, deren Schulhäuser in der Stadtschaft gelegen sind, am 1. Juli 1855: 11,748. Zahl der ganzen Districte in dem Staate: 8,808; der Theile von Districten: 6,124. Berichte gingen ein von 8,804 ganzen und von 5,658 Theilen von Districten für das Jahr, welches mit dem 31. Dec. 1854 endete. Die durchschnittliche Schulzeit in allen Districten betrug 8 Monate. Bände in Districts-Bibliotheken: 1,505,370; 900,532 Kinder wurden während des Jahres unterrichtet; 1,224,127 vom 4. bis 21. J. wurden angegeben. 210,500 Zöglinge besuchten weniger als zwei Monate lang die Schule; 219,151, 2 Monate aber weniger als 4; 180,956, 4 aber weniger als 6; 131,116, 6 aber weniger als 8; 66,246, 8 aber weniger als 10; 44,618, 10 aber weniger als 12; und 13,925 besuchten 12 Monate lang die Schule. Zahl der Schulhäuser: 11,028, von welchen 9,356 mit Rahmenwerk gebaut sind, 715 aus Backsteinen, 576 aus Bruchsteinen und 381 Blockhäuser sind. Es wurden 5,243 farbige Kinder von 4 bis 21 J. in den 38 farbigen Schulen (colored schools) angegeben. Zahl der in den Districten angegebenen Privatschulen: 1,546, mit 53,764 Schülern. Die Akademieen wurden von 38,734 besucht. Für Unterhaltung und Erziehung junger Indianer in Farmhäusern ist Geld angewiesen. Auch existiren Indianerschulen, welche im verflossenen Jahre 500 Schüler besucht haben mögen. Im Jahre 1854 wurden für 1,990, im Jahre 1855 für 1,803 Zöglinge der Unterricht auf Akademieen vom Staate bezahlt in der Erwartung, daß sie Lehrer werden; die Ausgabe dafür betrug 1854: 19,850 D., 1855: 17,850 D. Von 1854—1855 wurden 36 Lehrerinstitute gehalten, und von über 2000 Lehrern besucht. Eine Musterschule besteht in Albany. Während der 11 Jahre (Dec. 1855) ihres Bestehens wurden dort längere oder kürzere Zeit 4,795 Zöglinge unterrichtet, von welchen 858 Diplome erhalten haben, 416 männliche und 442 weibliche. Der durchschnittliche Besuch beträgt ungefähr 250. — Mr. Rice, der Superintendent des öffentlichen Unterrichts, schließt sich seinem Vorgänger in der Ansicht an, daß die Kreis-Oberaufsicht (county supervision), die 1841 eingeführt, aber 1847 abgeschafft wurde, wiederherzustellen sei, und daß die Kreis-Superintendenten auf drei Jahre zu wählen seien (a. a. O. S. 262 ff.).

VIII. New-Jersey (Bevölk. im J. 1850: 489,555). Der dem Staate gehörende productive Schulfond beläuft sich auf 413,474.96 D., dazu die unrentable Summe von 11,169.75 D., also der Gesammtbetrag (am 1. Jan. 1856): 424,644.71 D. Die Einnahmen des Fonds betrugen während des Jahres (einschließlich des Kassenvorraths vom 1. Jan. 1855) 71,708.12 D. Nach dem Schulgesetz von 1851 werden 40,000 D. aus dem Schulfond und 40,000 D. aus der Staatskasse für die Schulen verwandt, und diese Summe von 80,000 D. wird nach Maßgabe der Bevölkerung unter die Kreise vertheilt. — Zahl der Städte (cities) und Stadtschaften (townships) in dem Staate: 193; Stadtschaften, die Bericht erstatten: 167; Zahl der Districte in diesen Stadtschaften: 1,429, unter welchen von 1,335 Berichte eingingen. Kinder zwischen 5 und 18 J. wurden 173,014 angegeben; Kinder, welche 3 Mon. oder weniger die Schule besuchen: 29,307; 6 Mon. und weniger als 9: 27,205; 9 Mon. und weniger als 12: 27,655; 12 Mon. 29,110; mehr als 18jährige Schüler: 1,646; farbige Kinder erhielten Unterricht: 2,591; Gesammtzahl der unterrichteten Kinder: 114,923. Durchschnittliche Schuldauer: 8¾ Mon.; durchschnittliche vierteljährige Kosten für den Unterricht eines Schülers: 2 D.; Betrag, welcher zur Unterhaltung von Schulen durch Selbstbesteuerung aufgebracht wurde: 256,254.54 D., vom Staat empfangen 88,177.13 D.; aus anderen Quellen: 38,393.54 D.; Betrag, welcher außerdem für Bau, Reparatur und Möblirung von Schulhäusern aufgebracht wurde: 90,439.67 D.; Gesammtbetrag der Ausgaben für Schulzwecke: 475,168.64 D. Gesammtzahl der Lehrer: 1,830; darunter 1,111 männliche und 719 weibliche. Jahrgehalt für Lehrer: 355 D., für Lehrerinnen 216 D. Dreizehn Lehrerinstitute wurden während des Jahres gehalten und von 565 Lehrern besucht. — Eine Musterschule wurde durch die Bestimmung vom 9. Febr. 1855 begründet. Sie wurde in Trenton errichtet, wo ein Haus gebaut worden ist. Sie wurde in zu diesem Zwecke interimistisch gebrauchten Räumlichkeiten am 1. Okt. 1855 eröffnet mit 15 Zöglingen, 5 männlichen und 10 weiblichen; im Januar 1856 waren 43 Zöglinge da, 12 männliche und 31 weibliche. William S. Phelps ist Vorsteher (a. a. O. S. 269).

IX. Pennsylvanien (Bevölk. im J. 1850: 2,311,786). Im Jahre 1831 wurde in Pennsylvanien ein System der Volkserziehung ins Werk gesetzt und ein Common School Fund begründet. Der Staat war vor 1834 noch nicht in Districte getheilt und die Bestimmung vom 1. April jenes Jahres wird gemeiniglich als erstes Common-School-Gesetz betrachtet. Die Bestimmung vom 8. Mai 1854 unterwarf die Schulgesetze des Staates einer Revision. Der Staatssecretair ist ex officio Superintendent der Common Schools mit der Befugniß, eine Deputation zu ernennen. Von den Schuldirectoren der verschiedenen Districte eines Kreises wird für drei Jahre ein Kreissuperintendent ernannt, welcher speciell die Schulen des Kreises überwacht, Lehrer examinirt und ihnen das Zeugnis der Befähigung ausstellt. Die Schuldistricte stehen unter der unmittelbaren Obhut der Schuldirectoren, welche an die Kreis-Superintendenten berichten. Die Lehrer müssen monatlich an die Directoren berichten, und können vor dieser Berichterstattung keine Bezahlung erhalten. Die Directoren sind verpflichtet, für Errichtung besonderer Schulen für Mulatten- und Negerkinder zu sorgen, sobald eine Zahl von zwanzig Zöglingen dafür sich zusammenfindet; und wenn solche Schulen errichtet und vier Monate jährlich geöffnet sind, so sind die Directoren nicht gehalten, solche Zöglinge in andere Schulen des Districts aufzunehmen. Kein District kann seinen jährlichen Antheil vom Staatsbeitrage erhalten, bis seine Schule vier Monate lang in diesem Jahr geöffnet gewesen ist. Die Directoren und Lehrer eines jeden Districts kommen jährlich, bevor die Schulen geöffnet werden, zusammen und bestimmen, welche Schulbücher während des Jahres gebraucht werden sollen; keine anderen als die so bestimmten dürfen gebraucht werden. Die Kreissuperintendenten erstatten dem Staatssuperintendenten im Juni jeden Jahres Bericht. Der Erfolg dieses Gesetzes ist sichtbar, namentlich im Jahre 1856, in der verbesserten Bildung und Stellung der Lehrer, in dem besseren Zustande der Schulen

und in dem wachsenden Schulbesuch. Durch die Veröffentlichung von Herrn Thomas H. Burrows „Pennsylvania School Architecture" ist die öffentliche Aufmerksamkeit auf den Zustand der Schulhäuser in dem Staate gelenkt worden. Die Gesammtzahl der angegebenen Schuldistricte, ausschließlich der der Stadt und des Kreises von Philadelphia, betrug in dem Jahre, welches mit dem 1. Juni 1855 endete, 1,632. Die Gesammtzahl der Schulen belief sich auf 10,469. Die durchschnittliche Zeit, während deren Schule gehalten wurde, betrug 5.33 Mon., die Zahl der Lehrer: 8,003, der Lehrerinnen: 4,140; der durchschnittliche monatliche Gehalt der Lehrer: 22.29 D., der Lehrerinnen: 14.89 D. Die Zahl der Schüler: 295,889, der Schülerinnen: 233,120; die Zahl Deutschlernender 10,015. Die durchschnittliche Zahl schulbesuchender Schüler betrug 361,316, und die monatlichen Kosten für den Unterricht eines Schülers: 58.33 Cents. Der durch Selbstbesteuerung aufgebrachte Betrag für Schulzwecke: 1,242,222.70 D., für Bauzwecke: 159,076.45 D.; im Ganzen: 1,354,937.04. Zuschuß des Staates: 159,554.17 D., vom Collector der Schultaxe: 1,127,992.61 D. Die Kosten des Unterrichts betrugen: 1,041,571.96 D., für Brennmaterial und besondere Ausgaben: 110,383.19 D., für Schulhäuser, Reparaturen u. s. w. 266,198.76 D. Die Zahl Steuerfähiger betrug: 557,072. Seit 1844 (einschließlich) betrug der jährliche Zuschuß des Staates für Unterhaltung von Schulen 200,000 D. — Stadt und Kreis von Philadelphia bilden den ersten Schuldistrict, sind aber dem allgemeinen Schulgesetz nicht unterworfen. Die Abstufungen der Schulanstalten sind folgende: eine höhere Schule, eine Musterschule und eine Uebungsschule (school of practice), Grammatikschulen, Zwischenschulen (secondary sch.) und Elementarschulen (primary sch.). Die Gesammtzahl der Schulen, welche in dem mit dem 31. Dec. 1855 endenden Jahre in Thätigkeit waren, beträgt 303; 1 höhere und 1 Musterschule, 56 Grammatikschulen, 47 Zwischenschulen, 156 Elementarschulen, und 42 nicht classificirte. Zahl der Lehrer: 935, 81 männliche und 854 weibliche. Schüler: 28,152; Schülerinnen: 26,661, zusammen: 54,813. 520,786.22 D. wurden während des Jahres für Erziehung ausgegeben, davon 294,316.9 D. für Lehrer, 15,489.16 D. wurden für Nachtschulen (night schools) ausgegeben. Durchschnittliche jährliche Ausgabe für einen Zögling in allen Schulen 9.16 D., in der höheren Schule 37.72 D., in der Musterschule: 23.44 D. Die Musterschule wurde von 210, die höhere Schule von 601 Schülern besucht (a. a. O. S. 273 f.).

X. Delaware (Bevölk. im J. 1850: 91,532). Der Schulfond beträgt 435,500 D. Das System verlangt eine Freischule im Bereiche jeglicher Familie. Die Districte sind bestimmt, gezählt und untergetheilt, und 236 sind organisirt. Jeder District verschafft sich selbst Anspruch auf einen Antheil vom Fond, indem er eine Schule errichtet und mindestens 25 D. zu ihrer Unterhaltung beiträgt. Doch kann sich jeder District mit 300 D. besteuern, oder (durch besondere Abstimmung) den Beitrag bis zu einer beliebigen Summe steigern, wie man sie für Schulzwecke für nöthig hält. Stadtschaften oder volkreiche Districte können ihre Mittel vereinigen und höhere Schulen bilden; die einzige Bedingung ist, daß sie frei sein müssen. Die Zahl von Freischulen, welche im Jahre 1855 in dem Staat in Thätigkeit waren, beträgt 236; die Zahl der Schüler (bei einer weißen Bevölkerung von 71,169): 10,230; die Einnahmen aus dem Schulfond und an Beiträgen: 57,738.95 D.; die Ausgaben für die Unterhaltung von Freischulen: 49,469.30 D. (a. a. O. S. 277).

XI. Maryland (Bevölk. im J. 1850: 583,034). Der Schulfond belief sich am 30. Sept. 1856 auf 181,167 D. (a. a. O. S. 280).

XII. Virginia (Bevölk. im J. 1850: 1,421,661). Die Berichte sind sehr unvollständig. Sie zeigten im Jahre 1854, was Elementarschulen anlangt, in 140 Kreisen und 6 Stadtschaften 1,853 Commissionäre; in 129 Kreisen und 3 Stadtschaften 3,934 Schulen; in 100 Kreisen und einer Stadtschaft 55,271 arme Kinder; in 129 Kreisen und 4 Stadtschaften 32,072 arme Kinder, die zur Schule geschickt wurden. Betrag, welcher für Unterricht armer Kinder in öffentlichen und sonstigen Schulen aufge-

wandt wurde, einschließlich der Ausgaben für Bücher u. s. w.: 69,404.14 D.; durchschnittliche jährliche Schulzeit armer Kinder: 54 Tage; durchschnittliche jährliche Kosten für ein armes Kind: 2.16 D. Berichte in Bezug auf die Districtfreischulen giengen nur von 10 Kreisen und 2 Stadtschaften ein. Zahl der Districte: 261; der Schulen: 276; Generaldurchschnitt der Lehrergehalte in 7 Kreisen und 2 Stadtschaften: 224.75 D.; Zahl der Schulkinder während des Jahres in 10 Kreisen und zwei Stadtschaften: 13,176; durchschnittlicher jährlicher Kostenbetrag für diese Schüler: 5.92 D.; besondere Fonds durch Selbstbesteuerung, Beiträge u. s. w.: 63,293.52 D.; Betrag von Schulgeldern (school quotas): 6,519.80 D. Lehrergehalte und sämmtliche sonstige Ausgaben: 68,265.30 D.; Unterricht in 6 Kreisen und 1 Stadtschaft: 36,065.53 D. Wenn es nicht besonders bemerkt ist, so beziehen sich die obigen Angaben auf 10 Kreise und 2 Stadtschaften (a. a. O. S. 284).

XIII. North Carolina (Bevölk. im J. 1850: 869,039). — Verhältnisse der Common-Schools im J. 1855. Das gegenwärtige Common-School-System trat im J. 1840 in Wirksamkeit und nimmt nun rasch zu an Nutzbarkeit und Erfolg. Der Census von 1840 führt nur 14,347 Kinder als Elementarschulen besuchend auf; im Ganzen 20,000 Schüler an Collegien, Akademieen und Elementarschulen. Bei einer nicht sehr bedeutenden Vermehrung der Bevölkerung befanden sich im letzten Schuljahre ungefähr 120,000 Schüler in den Gemeinschulen und außerdem ungefähr 11,000 in Collegien, Akademieen u. s. w. Der Staat ist eingetheilt in Schuldistricte mit Localcomité's, und die Districte in jedem Kreise stehen unter der Direction eines Collegiums von Kreissuperintendenten, dessen Präsident zugleich der Kassier des Schulfonds für den Kreis ist. Im Jahre 1853 wurde ein General-Superintendent (der gegenwärtig functionirende) ernannt, und 1855 wieder ernannt. Auch existirt in jedem Kreise ein Examinations-Comité mit der speciellen Aufgabe, Lehrer zu examiniren. Das Kreiscollegium erstattet über den Zustand der Schulen dem Staats-Superintendenten Bericht. Es bestehen 85 Kreise, von denen 3 neu sind, und von denen 75 Bericht erstatteten. Diese 75 Kreise zerfallen in 2,995 Districte; in 71 Kreisen wurden in 1,905 Districten Schulen gehalten; Gesammtzahl der Kinder in 70 Kreisen: 189,562; Schulbesuchende in 73 Kreisen: 112,632; geprüfte Lehrer in 59 Kreisen: 1.369. Durchschnittliche Schuldauer ungefähr 4 Mon. Durchschnittlicher Monatsgehalt für Lehrer: 21 D., für Lehrerinnen: 18 D. — Im Nov. 1855 war ein Schulfond von 1,538,995.46 D. angelegt, der jährlich ungefähr 120,000 D. einbringt. Verkauf von Ländereien, Selbstbesteuerung u. s. w. steigert diese Summe auf ungefähr 180,000 D., welche unter die Kreise nach Maßgabe ihrer Bevölkerung vertheilt werden. Die Kreise erhoben durch Selbstbesteuerung ungefähr weitere 60,000 D., was also eine Gesammtverwendung für Schulzwecke von 240,000 D. jährlich ergiebt (a. a. O. S. 286 f.).

XIV. South Carolina (Bevölk. im J. 1850: 668,507). Der Staat verausgabt für Freischulen jährlich 85,225 D. (neben der Ausgabe für die öffentlichen Diener, die nur 83 Cents mehr beträgt, bei weitem der größte Ausgabeposten, der sich überhaupt auf dem Budget findet). Für Bibliotheken sind noch 3,449.01 besonders aufgeführt. Zahl der Schulen im J. 1849: 1,023; der Lehrer: 1,019; der Schüler: 9,122. Die Gesetzgebung weis't jährlich 75,000 D. für Freischulen an. Gouverneur Adams sagt in seiner Botschaft vom 27. Nov. 1855, daß die Resultate (des Freischulensystems) der Absicht so wenig entsprochen haben, daß man es als verunglückt bezeichnen kann. „Unglücklicherweise ist der Zweck, den man bei dem Gesetze von 1811 unzweifelhaft im Auge hatte, verlassen worden, und, was allmählig ein allgemeines System von Gemeinschulen herbeiführen sollte, hat die Wendung genommen, daß es ausschließlich auf Armenerziehung abzielt." Er stellte der Gesetzgebung dringend „die Nothwendigkeit der Anstellung eines Superintendenten des öffentlichen Unterrichts vor," und empfahl von Staatswegen „eine bestimmte Zahl bedürftiger junger Männer von Eifer und Talent" zu Lehrern heranzubilden. Es sind Akademieen errichtet, welche die Arsenal- und die

Citadel-Akademie heißen, und in welchen die Jugend praktisch in Taktik, Ingenieurwesen und Feldmeßkunst unterrichtet wird. Der Staat sorgt, daß jährlich ein Jüngling aus dem Waisenhause zu Charleston, der von den Commissionären zur Belohnung seiner Tüchtigkeit ausgewählt wird, an dem South Carolina College seine Bildung erhält (a. a. O. S. 289 f.).

XV. Georgia (Bevölk. im J. 1850: 935,090). Der Staats-Schulfond betrug 1853: 23,086 D. Der Armenschulfond wird an die verschiedenen Kreise vertheilt, und den Lehrern an Schulen und Akademieen nach Maßgabe des Berichtes der Behörden jeden Districts ratenweise ausgezahlt (a. a. O. S. 292).

XVI. Florida (Bevölk. im J. 1850: 87,445). Ueber das Unterrichtswesen in diesem Staate fehlen die Angaben.

XVII. Alabama (Bevölk. im J. 1850: 841,704). Der Staat verausgabt für freie öffentliche Schulen: 159,552.21 D. (wiederum bei weitem der bedeutendste Ausgabeposten). Ein System des öffentlichen Unterrichts wurde durch das Gesetz vom 15. Febr. 1854 eingeführt und ein Superintendent der Erziehung angestellt. Das für die Unterhaltung von Schulen aufgebrachte Geld und der Ertrag der Fonds für Erziehungszwecke wird unter die verschiedenen Stadtschaften nach Maßgabe der darin vorhandenen Zahl von Kindern zwischen 5 und 18 Jahren vertheilt. Die im Jahre 1855 vertheilte Summe belief sich auf 232,515.39 D. Die Zahl der Kinder zwischen 5 und 18 Jahren betrug: 145,518, es kam also durchschnittlich auf ein Kind: 1.33 D. Aus den eingegangenen Berichten gieng für den Sommer 1855 die Existenz von ungefähr 1000 Schulen hervor (a. a. O. S. 296).

XVIII. Mississippi (Bevölk. im J. 1850: 606,526). Ein gleichförmiges Common-School-System für alle Kreise besteht nicht. Jede Stadtschaft hat einen Schulfond, der aus dem Erlös für die vom Congreß für die Zwecke der Common-Schools bewilligten Ländereien gebildet wird, indem jede 16. Section in jeder Stadtschaft für diesen Zweck bestimmt ist. Diese Länder werden auf verschiedene Perioden verpachtet, doch meist auf 99 Jahre. Die dafür eingehende Summe wird auf wenigstens 8 und höchstens 10 Procent jährlich ausgeliehen, und diese Zinsen bilden den Betrag, welcher jährlich von dem Stadtschaftsfond für Unterricht u. dgl. angewandt wird. Außerdem existirt ein Kreisfond, gebildet aus Geldstrafen, Gebühren u. s. w., welcher in solche Stadtschaften vertheilt wird, die gar keinen oder einen nur geringen Schulfond haben. Die Schulsectionen sind nämlich in einigen Stadtschaften viele tausend Dollar, in andern nur wenige hundert werth, und daraus entsteht dann eine große Ungleichheit in den Schulfonds der Stadtschaften, und die Nothwendigkeit, auf die angegebene Weise die Kreisfonds zu vertheilen. In allen größeren Orten sind öffentliche Schulen eingerichtet, auch existiren mehrere blühende höhere Schulen (a. a. O. S. 298 f.).

XIX. Louisiana (Bevölk. im J. 1850: 517,762). Die Constitution verlangt „freie öffentliche Schulen in dem ganzen Umfange des Staates; der Ertrag aus den zu diesem Zweck bewilligten Ländereien und aus den Ländereien, welche dem Staate anheimgefallen sind, soll als ständiger Fond dienen, den der Staat mit 6 Procent jährlich für Schulzwecke verzinst." Jährlich wird eine Summe von 200,000 D. für die Freischulen des Staates verwendet, und diese wird gewonnen durch Erhebung einer Taxe von $^1/_{1000}$ Dollar und durch Auflage einer Kopfsteuer von 1 D. auf jeden weißen Einwohner des Staates. Der Schulfond belief sich am 1. Jan. 1855 auf 461,269.65 D. Außerdem besteht ein Seminarfond, welcher zu derselben Zeit 151,539.66 D. betrug. Doch diese Fonds existiren nur in der Berechnung, indem sie lediglich in einer Schuld des Staates an den Fond bestehen. Die Zahl der Schuldistricte betrug am 1. Jan. 1855: 681; die der durchschnittlich 8 Mon. im J. in Wirksamkeit begriffenen Schulen in 38 Pfarreien: 687, und der Unterricht eines Schülers kostete durchschnittlich 9 D. jährlich. Die Zahl der weißen Kinder zwischen 6 und 16 Jahren betrug: 62,682, der schulbesuchenden durchschnittlich ungefähr 36,000; der Lehrer ungefähr 1,000. Die in

jenem Jahre unter die verschiedenen Pfarreien vertheilte Summe betrug 250,524.56 D. Der Bericht des Superintendenten des öffentlichen Unterrichts enthält sonst keine allgemein interessanten statistischen Notizen in Bezug auf das Schulwesen. Der Gouverneur spricht in seiner Botschaft von dem „Erziehungssystem" des Staates, als einem, das in schlechtem Zustande befindlich und „fast als verunglückt" zu betrachten sei. In New-Orleans ist das System mit gutem Erfolg angewandt worden, es ist aber jetzt in Bezug auf seine Hülfsquellen etwas beschränkt (a. a. O. S. 300 f.).

XX. Texas (Bevölk. 1850: 212,592). Der Staat besitzt einen ständigen Schulfond von 2,128,688.19 Doll., welcher in fünfprocentigen Staatspapieren der Verein. Staaten angelegt ist. Dieser Fond wird jährlich vermehrt durch Zuschuß eines Zehntels der durch Besteuerung gewonnenen Staatseinnahmen, und der Ertrag dieses Fonds wird jährlich für die Unterhaltung von Freischulen verausgabt. Die Zahl der Schüler zwischen 6 und 18 Jahren wurde im Jahre 1854 auf 65,463 angegeben, für 1855 auf 66,150. Außerdem sind in jedem der 116 Kreise des Staates 17,712 Acres Land für die Unterhaltung von Schulen ausgeschieden, im Ganzen belaufen sich diese Ländereien auf 2,054,592 Acres; doch ist noch keine Anstalt getroffen worden, sie zu verkaufen, und sie tragen daher noch nichts ein. Auch für eine Staats-Universität sind vor einigen Jahren 221,400 Acres ausgeschieden worden (a. a. O., S. 304 f.).

XXI. Arkansas (Bevölk. im Jahr 1856: 209,897). Der Staatssecretär ist ex officio Commissionär der Gemeinschulen. Sein letzter Bericht ist datirt vom 14. Nov. 1854. Die Berichte der Schulcommissäre an ihn sind jedoch sehr unvollständig. Nur 40 Schulen sind in dem ganzen Staate angegeben. Der Verkauf der Staatsländereien würde einen reichen Fond begründen. Der Commissionär sagt: „das große Hinderniß in der Organisation der Gemeinschulen liegt nicht sowohl im Mangel an Mitteln, sie zu unterhalten, als in der allgemeinen Gleichgültigkeit gegen die Angelegenheit der Erziehung" (a. a. O., S. 307).

XXII. Tenessee (Bevölk. 1850: 1,002,717). Im Jahre 1853 war ein Schulfond von 584,060.39 D. in Bankactien niedergelegt. Im Jahre 1855 beliefen sich die von dem Staatskassier für Gemeinschulen zu vertheilenden Einnahmen auf 183,586 D. Die Zahl der Kinder, für welche diese Vertheilung gemacht wurde, betrug 291,407; es kommen also auf einen Schüler 63 Cents (a. a. O. S. 309).

XXIII. Kentucky (Bevölk. im Jahre 1850: 982,405). Der Schulfond belief sich im J. 1855 auf 1,443,164.73 D., bestehend in Staatspapieren und Bankactien nebst einer jährlichen Eigenthumssteuer von etwa 76,000 Doll. 101 Kreise haben dem Superintendenten für das Jahr 1855 Bericht erstattet. Es wurden 215,002 Kinder angegeben, Durchschnitt der Schulbesuchenden: 113,763. Im J. 1855 kamen 150,501.40 D. zur Vertheilung. Zahl der Kinder zwischen 5 und 16 J. im J. 1855: 229,424. Dem allgemeinen Common-School-System fügte die Generalversammlung von Kentucky bei ihrer letzten Sitzung noch eine Musterschule in Lexington bei, zu welcher jeder Kreis in dem Staate einen Zögling senden kann, oder wenn in einem Kreise verschiedene selbständige Districte sind, jeder District einen. Die Schule ist nun in Thätigkeit, unter der Leitung des Rev. Dr. Lewis, W. Green, früher am Hampden-Sidney-College (a. a. O., S. 312).

XXIV. Ohio (Bevölk. im J. 1850: 1,980,329). Die Constitution bestimmt, daß „im ganzen Umfange des Staates ein gleichmäßiges und wirksames Common-School-System eingeführt werden soll," und daß „das Capital aller der Fonds, welche dem Staate für Erziehungszwecke geschenkt oder anvertraut worden sind, für immer unverletzt und unvermindert bewahrt werden und der Ertrag davon gewissenhaft für die besonderen Zwecke der ursprünglichen Schenkung oder Stiftung angewandt werden soll." Der Schulfond besteht 1. aus gewissen zu bestimmtem Zweck anvertrauten Fonds, den Einkünften von Ländereien, welche ursprünglich bestimmten Districten des Territoriums des Staates gegeben wurden, und wovon der Staat jährlich die Zinsen an die

verschiedenen Kreise eines jeden Districts nach Maßgabe der Kinderzahl auszahlt; 2. aus dem Staats-Common-School-Fond, welcher nach der Bestimmung vom 24. März 1851 §. 30, besteht „aus den Zinsen des Kaufpreises für die Salt Lands, aus dem Ueberschuß des Surplus Revenue Fund, aus den von den verschiedenen Kreisen bezahlten Zinsen dieses Fonds, aus der Einnahme von Versteigerungsgebühren, Gewerbsteuer von Krämern, Advocaten und Aerzten, von Banken, Versicherungs- und Brückengesellschaften; und aus den Steuern, welche die Generalversammlung erhebt, um mit den obengenannten Einkünften zum Behufe jährlicher Vertheilung die Summe von 300,000 D. zu erreichen." Der Betrag des Staatsschulfonds, welcher für 1855 an die verschiedenen Kreise nach Maßgabe der unverheiratheten jungen Leute zwischen 5 und 21 Jahren vertheilt wurde (1.49 D. auf den Einzelnen), betrug: 1,208,283.84 D.; die in derselben Weise vertheilten Zinsen von Schul- und anvertrauten Fonds: 125,206.21; Renten von den Virginia Military school Lands: 2,903.51 D., von örtlichen Aufwand: 1,295,424.84 D., so daß also in allem an Fonds und Eigenthum angewiesen wurden: 2,631,818.40 D. Die durchschnittliche Summe, welche für den Unterricht eines Schülers aus dem Schulfond von 1855 bezahlt wurde, betrug: 1.48 D. — Die Zahl von Erziehungsräthen (boards of Education) in dem Staate wurde auf 1,574 angegeben, von besonderen Districten auf 207, von getheilten Districten auf 1,418, von Unterdistricten auf 8,313. Die Zahl der weißen jungen Leute zwischen 5 und 21 J. betrug 416,647 männlichen, 393,467 weiblichen Geschlechts, im Ganzen 810,114; der farbigen jungen Leute 5,420 männlichen, 5,090 weiblichen Geschlechts, im Ganzen 10,510, Gesammtzahl: 820,604. Zahl der Gemeinschulen: 12,012; der Lehrer: 11,202, der Lehrerinnen: 9,974; der Schüler: 357,547; der Schülerinnen: 311,377; durchschnittlicher täglicher Schulbesuch: 209,540 Schüler; 178,333 Schülerinnen. Durchschnittliche Schuldauer: 5—6 Mon. Monatlicher Gehalt für Lehrer 25 D.; für Lehrerinnen 14 D. Zahl der Schulhäuser: 7,830, Werth: 2,229,911 D.; Zahl der im letzten Jahr gebauten: 740, Werth: 438,602 D. — Höhere Schulen bestehen 91 mit 115 Lehrern und 81 Lehrerinnen, einem durchschnittlichen täglichen Schulbesuch von 1,915 Schülern und 2,059 Schülerinnen und einer durchschnittlichen Schuldauer von 9½ Mon. Der monatliche Gehalt für Lehrer beträgt 61.35 D., für Lehrerinnen 30.60 D. — Schulen für Farbige (colored Schools) existiren 88, die jährlich von 2,140 Schülern und 1,970 Schülerinnen besucht werden; durchschnittlich von 1,208 Schülern und 1,051 Schülerinnen. Der Gehalt für Lehrer beträgt 25.40 D., für Lehrerinnen 18.72 D. monatlich. — Englische und deutsche Schulen existiren ebenfalls 88, die jährlich von 957 Schülern und 771 Schülerinnen besucht werden, täglich durchschnittlich von 469 Schülern und 403 Schülerinnen. Die durchschnittliche Schuldauer beträgt 7 M. Die Zahl der Lehrer: 31, der Lehrerinnen: 4, wovon jene einen durchschnittlichen Gehalt von 29.27 D., diese von 25.06 D. erhalten (a. a. O., S. 316).

XXV. Michigan (Bevölk. im Jahr 1850: 397,654). Im J. 1854 belief sich die Zahl der ganzen Districte auf 2,550, der getheilten auf 1,115, wovon 3,095 Bericht erstatteten. In den Districten des Staates, worin Schule gehalten wird, belief sich die Zahl der Kinder auf 173,117, von welchen 129,517 die Schule besuchten, 2,290 unter 4, und 6,224 über 18 Jahre. Der Betrag des Schulgeldes nach Maßgabe der in einem Districte lebenden Kinder zwischen 4 und 18 J. belief sich auf 130,996.69 D. Die einzelnen Districte brachten auf: 156,916.90 D., durch Steuerausschlag wurden erhoben 63,763.43 D. An Lehrergehalten wurden bezahlt: 237,827.15 D. Die Stadtschafts-Bibliotheken umfaßten 121,201 Bde. Eine für Schule und Stadtschafts-Bibliotheken erhobene Steuer von $^{2}/_{1000}$ Dollar ergab 67,179.55 D.; an Geldbußen u. s. w. giengen für Stadtschafts-Bibliotheken ein: 2,457.80 D. Der Elementarschulfond aus dem Verkauf von Ländereien beläuft sich auf 1,384,288.03 D., der Universitätsfond auf: 452,423.07 D. Eine Staatsmusterschule besteht zu Ypsilanti, mit Schulländereien

ausgestattet. Sie steht unter einem von der Gesetzgebung eingesetzten Erziehungsrathe und begann ihre Wirksamkeit im April 1853 (a. a. O., S. 319).

XXVI. Indiana (Bevölk. im J. 1850: 988,416). Der Staatserziehungsrath besteht aus dem Gouverneur, dem Staatssecretär, dem Staatskassier (State Treasurer) und Controleur, dem Generalstaatsanwalt und dem Superintendenten des öffentlichen Unterrichts, welche sich jährlich zur Discussion und Entscheidung der unter das Schulgesetz fallenden Fragen versammeln. Der Superintendent wird von dem Volk auf zwei Jahre ernannt, es liegt ihm die allgemeine Ueberwachung der Schule ob, und er muß wenigstens einen Tag im Jahr in jedem Kreise zubringen. Das Collegium der Bevollmächtigten jeder Stadtschaft hat das Eigenthum und die Ländereien der Schule zu überwachen und zu verwalten und besitzt eine beschränkte Macht, Steuern zum Schulhausbau zu erheben, und die Berechtigung, Lehrer anzustellen, wenn die Einwohner selbst es unterlassen. Auch zählen sie jährlich in ihrer Stadtschaft die Kinder zwischen 5 und 21 Jahren. Die Einwohner eines jeden Schuldistricts erwählen auf ein Jahr einen Schuldirector, welcher für das Schulhaus Sorge trägt, für Brennmaterial u. s. w. sorgt und den Bevollmächtigten Bericht erstattet. Die Schulen in einer Stadtschaft müssen gleichlange Zeit gehalten werden, ohne Rücksicht auf die verschiedene Zahl ihrer Zöglinge. Jedes Jahr müssen 10 Cents auf je 100 D. Eigenthum und eine Kopfsteuer von 50 Cents für den Gebrauch der Gemeinschulen ausgeschrieben werden (abgesehen von Negern und Mulatten, die an den Wohlthaten dieses Gesetzes keinen Antheil haben), und $^1/_{4000}$ D. Eigenthums- und 25 Cents Kopfsteuer (letztere nur auf ein Jahr), um unter der Leitung des Staatserziehungsrathes Stadtschafts-Bibliotheken anzukaufen. Der Schulfond wird gebildet aus allen bis jetzt für Gemeinschulen bestimmten Fonds; dem Surplus Revenue, dem Ertrag der Salinen, der Banktaxe und dem Seminarfond; allen Geldbußen, Heimfällen u. s. w., allen Schenkungen von Land, wenn sie nicht ausdrücklich zu etwas anderem bestimmt sind, aus dem Reinertrag der Marschen (swamp lands), den nicht reclamirten Gehalten und aus allen Steuern, die speciell dafür auferlegt werden. Der Ertrag des Fonds wird nach Maßgabe der Schülerzahl an die verschiedenen Kreise des Staates vertheilt. Der Gesammtbetrag dieser Fonds, welcher den Schulfond für 1855 bildete, belief sich auf 2,559,308.12 D. Zur Vertheilung kamen 288,665 Doll. — Im Jahre 1855 wurden in dem Staate 452,258 Kinder zwischen 5 und 21 Jahren angegeben, und zwar nach dem Berichte 237,730 männliche und 211,018 weibliche. Districte wurden 5,170 angegeben, Gemeinschulen: 3,652; schulbesuchende Kinder: 161,536; Lehrer: 3,018; Lehrerinnen: 841; monatlicher Gehalt für Lehrer: 23 Dollar; für Lehrerinnen: 15.72 D., durchschnittliche Schuldauer: 2.85 Mon. Schulhäuser wurden 591 und zwar für 166,900 D. gebaut, und eine Steuer von 314,273 D. wurde zum Schulhausbau ausgeschrieben; in den Schul-Bibliotheken befanden sich 135,378 Bände (a. a. O., S. 325).

XXVII. Illinois (Bevölk. im J. 1855: 1,306,576). Der Gesammtbetrag der für Schulzwecke bestimmten Fonds belief sich am 10. Decbr. 1854 auf 951,504.07 Doll., nämlich: 1. 3 Proc. vom Reinertrag der öffentlichen Ländereien (außer einem Sechstel) 463,490.93 Doll.; 2. das Surplus Revenue: 335,592.32 Doll.; 3. der Collegefond, welcher aus dem einen Sechstel des Dreiprocentfonds gebildet wird: 92,682.10 Doll.; 4. der Seminarfond, d. i. Ertrag des Verkaufs von Seminarländereien: 59,738.72. Jene Gesammtsumme hat der Staat geliehen oder übernommen, um die laufenden Ausgaben der Staatsverwaltung zu bestreiten, und er verzinst sie zu 6 Proc. Im Jahre 1853 betrugen die Interessen des Gemeinschulfonds 57,090.25 D., welche nach Maßgabe der Anzahl weißer Kinder unter 21 J. unter die verschiedenen Kreise vertheilt wurden, außer $^1/_4$ Procent (2,378.76 D.), welche an die Taubstummenanstalt bezahlt wurden. Außer diesem Staatsfond bestehen noch Kreis- und Stadtschaftsfonds. Der Werth der Kreisfonds wird auf 50,000 D., der der Stadtschaftsfonds auf 1,952,000.51 Doll. angeschlagen, was ein Gesammtcapital von 2,953,594.58 D. ergeben würde.

Die Interessen des Staatsfonds betragen 6, die der Kreis- und Stadtschaftsfonds 10 Procent; der gesammte Reinertrag der Interessen: 196,281.54 D. Durch Eigenthumssteuer wurden in 97 Kreisen 42,705.42 Doll. aufgebracht und meist für Schulhäuser, Bauplätze u. s. w. verwandt. In den 79 Kreisen, welche im J. 1854 Bericht erstatteten, befanden sich 4,125 organisirte Districte. An Lehrergehalten wurden von öffentlichem Gelde bezahlt: 145,183.07 D.; Betrag, der außer dem öffentlichen Gelde bezahlt wurde: 157,915.01 D. Gesammtbetrag, welcher in diesen Kreisen für Schulen bezahlt wurde: 308,385.52 D. Zahl der Schulen: 4,049; der Lehrer: 2,492; der Lehrerinnen: 1,557; der Schüler: 136,371; durchschnittliche Schuldauer: 6 Mon.; durchschnittlicher monatlicher Gehalt für Lehrer: 25 D., für Lehrerinnen: 12 Dollar (a. a. O., S. 327 f.).

XXVIII. Missouri (Bevölk. im J. 1850: 682,044). Die Interessen des Gemeinschulfonds werden halbjährlich nach Maßgabe der Zahl der Kinder zwischen 5 und 20 Jahren unter die verschiedenen Kreise des Staates vertheilt, und an die Lehrer darin ausgezahlt; und ein Viertel der Staatseinkünfte ist für die Unterhaltung von Gemeinschulen bestimmt (a. a. O., S. 331. Nach dem Amer. Almanac von 1854, S. 309, beträgt das Capital des Gemeinschulfonds 500,000 D. und der jährlich zur Vertheilung kommende Gesammtbetrag beläuft sich auf ungefähr 140,000 D.).

XXIX. Jowa (Bevölk. im J. 1856: 503,265). Die Constitution bestimmt, daß ein Superintendent des öffentlichen Unterrichts von dem Volk auf 3 Jahre erwählt werden soll, und daß alle von dem Congreß dem Staate geschenkten Ländereien, alle heimgefallenen Grundstücke, und die vom Congreß geschenkt werdenden Procente vom Erlös öffentlicher Ländereien einen ständigen Fond bilden sollen, dessen Interessen, sowie die Renten der noch unverkauften Ländereien für die Unterhaltung von Gemeinschulen angewendet werden sollen. Die Versammlung (Assembly) soll dafür sorgen, daß in jedem District wenigstens drei Monate im Jahre Schule gehalten wird, und alles Geld, welches für Befreiung von der Militärpflicht eingeht, alle von den Gerichten verhängten Geldbußen, sollen für die Erhaltung solcher Schulen, oder für die Errichtung von Schulbibliotheken verwandt werden. Das aus Verpachtung oder Verkauf von Ländereien, welche für die Errichtung einer Universität geschenkt worden sind, gewonnene Geld, soll ein ständiger Fond zur Unterhaltung einer solchen Anstalt bleiben. — Der Schulfond, aus dem Ertrag verkaufter Ländereien gebildet, belief sich am 4. Dec. 1854 auf beinahe 1,000,000 D. Er stand unter der Verwaltung der Schulfondcommissäre und war zu 10 Procent ausgeliehen. Eine ansehnliche Menge von Schulländereien ist noch unverkauft. Universitätsländereien sind bis zum Betrage von 58,571.31 D. verkauft worden. Der Gesammtwerth der Ländereien wurde auf 200,000 D. geschätzt. Das Gesetz verfügt die Errichtung einer Musterschule. Für das mit dem 31. Oct. 1854 endigende Jahr waren in den Berichten 2,353 organisirte Schuldistricte angegeben, in welchen 111,093 Personen zwischen 5 und 21 J. waren; 1,520 Districtschulen; 44,115 Schüler; 961 Lehrer und 772 Lehrerinnen; von welchen jene 19.61 D., diese 9.39 D. monatlich erhielten; es wurden 104,981 Tage Schule gehalten; in den Bibliotheken befanden sich 576 Bände; Schulhäuser existirten: 98 von Backsteinen, 9 von Bruchsteinen, 897 von Rahmenwerk, deren Baukosten sich auf 170,565 D. beliefen. Durch Besteuerung der einzelnen Districte waren 30,274.07 D. für Schulhäuser aufgebracht worden, an außerordentlichen Beiträgen giengen 3,624.51 D. ein (a. a. O., S. 333).

XXX. Wisconsin (Bevölk. im J. 1855: 552,451). Nach dem Bericht des Superintendenten des öffentlichen Unterrichts betrug das Capital des Schulfonds am 31. Dec. 1855: 1,897,269.30 D., wovon 1,859,242.82 D. zu 7 Proc. sich verinteressiren, und 130,076.99 D. für die Vertheilung ergeben. Mit dem Zuschuß von Ueberschüssen konnten im Jahre 1856: 147,555.99 D. vertheilt werden. Das Capital ist in stetem Wachsen durch den Verkauf von Schulländereien und sonstige Hülfsmittel. Außerdem besteht ein Universitätsfond von 178,150.30 Dollar, dessen Ertrag für die

Staats-Universität verwandt wird. Für das mit dem 31. August 1855 endende Jahr waren Berichte von 45 Kreisen unter den 50, welche der Staat umfaßt, erstattet worden. In den 468 Stadtschaften in den Kreisen, von welchen Kunde eingieng, bestanden 3,584 Districte, von denen 3,321 dem Superintendenten gebührend Bericht erstatteten. In den 1,148 vereinigten Districten waren 101 Schulhäuser. Die durchschnittliche Schuldauer betrug 5.33 Mon.; die Zahl der Kinder zwischen 4 und 20 J. 186,085, darunter 94,689 männliche; 1,660 unter 4, und 1,115 über 20 Jahre besuchten die Schule. Der durchschnittliche Monatsgehalt betrug für Lehrer: 22.84 D., für Lehrerinnen: 12.09 D. Von Lehrern wurde durchschnittlich 3.5 Mon., von Lehrerinnen 4.166 Mon. Schule gehalten. 216,542 D. wurden für Lehrergehalte, 4,741.21 D. für Bibliotheken, und 28,791.77 für sonstige Zwecke ausgegeben. Die Zahl der Bände in Bibliotheken wurde auf 21,667 angegeben, von welchen 11,481 während des Jahres ausgeliehen waren. Außerdem bestanden 114 besondere (select) und Privatschulen mit einem durchschnittlichen Besuch von 10,185 Schülern und eine incorporirte Akademie mit 30 Schülern. Es existiren 94 Schulhäuser von Backsteinen, 88 von Bruchsteinen, 927 Blockhäuser und 1,286 von Rahmenwerk, im Gesammtwerthe von 542,662.77 D. Der höchste Werth eines Schulhauses ist 8000 Dollar, der geringste 0,01 D. (sic!). Eine Musterabtheilung für die Bildung von Lehrern besteht an der Staatsuniversität (a. a. O., S. 335).

XXXI. Californien (die Bevölkerung ist — offenbar als eine zu sehr wechselnde — nicht angegeben). Der Erziehungsrath des Staates besteht aus dem Gouverneur, dem Superintendenten des öffentl. Unterrichts und dem Oberlandsvermesser, (Surveyor-General). Außerdem bestehen Kreissuperintendenten und jede Stadtschaft erwählt drei Personen zu Schulcommissären. Nach der Constitution müssen wenigstens 3 Monate im Jahre öffentliche Schulen gehalten werden. Der Schulfond besteht in ungefähr 5,700,000 Acres Land, im Werthe von 2 D. per Acre. Im December 1854 waren für 463,360 D. Ländereien verkauft worden (a. a. O., S. 337).

So weit die Angaben des Amerikan Almanac über die Gemeinschule!

Für den Unterricht von Kindern, deren Erziehung in Folge besonderer physischer oder moralischer Mängel besondere Schwierigkeit macht, ist in verschiedenen Staaten und im Ganzen sehr gut gesorgt. Besserungsschulen für verwahrloste Kinder (Reform Schools) bestehen z. B. in Maine, Massachusetts, Rhode Island, Connecticut; Schulen für Blödsinnige in Massachusetts zu Boston und zu Germantown in Pennsylvanien; Taubstummeninstitute im Staate New-York zu New-York, in Pennsylvanien zu Philadelphia, in North-Carolina zu Raleigh, in Louisiana zu Baton Rouge, in Tenessee zu Knoxville, in Kentucky zu Danville, in Ohio zu Columbus, in Indiana zu Indianopolis, in Illinois zu Jacksonville, in Missouri zu Fulton, in Iowa zu Iowa City; Blindenanstalten in Massachusetts zu South Boston, in Pennsylvanien zu Philadelphia, in Kentucky zu Louisville, in Ohio zu Columbus, in Indiana zu Indianopolis, in Missouri zu Fulton, in Iowa zu Iowa City. Auch zu Jackson in Missouri und in Texas ist die Gründung von Taubstummen- und Blindeninstituten im Werk.

Ein einfacher Rückblick auf diese Zusammenstellung wird genügen, um sich zu überzeugen, wie zunächst die Volkserziehung in der Union im Allgemeinen für eine so wichtige Angelegenheit gilt, daß kaum ein Staat der Sorge dafür sich völlig zu entziehen vermag, wie aber auch zugleich in Bezug auf den Grad der Betheiligung unter den einzelnen Staaten ein sehr bedeutsamer Unterschied herrscht. An der Spitze stehen die Neuenglandstaaten, ihnen zunächst New-York, New-Jersey, Pennsylvanien, und unter den westlichen Staaten kommt in Ohio, Michigan, Indiana, Illinois, Wisconsin, Iowa, das pädagogische Interesse dem in jenen Staaten sehr nahe. Viel niedriger stehen die übrigen Staaten. Abgesehen von Florida, über welches alle Angaben fehlen, haben Maryland, Missisipi, Tenes-

see und Missouri nur von ihren Schulfonds zu berichten, aber nichts von dem, was sie etwa damit ausgerichtet hätten. Die Berichte aus Georgia und Arkansas, sowie aus den jungen Staaten Texas und Californien bieten auch nicht viel mehr, doch zeigen sie, daß man in den beiden letztgenannten Staaten die Sache mit Interesse und gutem Willen anpackt. In besserem Zustande scheint sich das Schulwesen in Delaware, Virginien, North- und South-Carolina, Alabama, Louisiana, Kentucky zu befinden, doch kommen auch diese Staaten in Bezug auf die pädagogische Thätigkeit so wenig als auf die pädagogischen Erfolge den nördlichen, mittleren und westlichen Staaten gleich. Mit einem Worte: das Volksschulwesen blüht in den sklavenlosen Staaten, während es in den Sklavenstaaten mehr oder weniger darniederliegt. Es erklärt sich dies Verhältnis leicht, theils daraus, daß die Gewohnheit, andere, über welche man völlig als über Mittel verfügen kann, für sich arbeiten zu lassen, die geistige Thätigkeit überhaupt erschlaffen lassen muß, theils auch aus dem Umstand, daß die Sklaverei einen aristokratischen Dünkel in ihrem Gefolge hat, welcher dem auf dem Princip der Gleichberechtigung beruhenden Gemeinschulwesen nicht günstig sein kann. Bedenkt man nun aber, welche Macht bei einer Verfassung wie der der Union, in einer tüchtigen Bildung der gesammten Bevölkerung liegt, so kann man nicht zweifelhaft sein, wo der wirkliche Schwerpunct der Nationalmacht der Union eigentlich liegt, und daß der ruhig und sicher vordringenden Kraft anglo-germanischer Bildung das Reich endlich wird bleiben müssen.

Schließlich ist noch einer sehr wesentlichen Eigenthümlichkeit der nordamerikanischen Volksschule zu gedenken, welche bisher noch nicht berührt worden ist, des Umstandes nämlich, daß die Religion unter der Zahl ihrer Unterrichtsgegenstände nicht vorkommt. Zwar wird durch die gute Sitte des Gebetes und der Bibellection, welche den Unterricht eröffnen, auch die Schule in der religiösen Atmosphäre erhalten, mit welcher die Staatseinrichtungen in Verbindung zu setzen in der Union — Dank dem gediegenen frommen Sinne ihrer ersten Begründer — immer noch für passend gilt; aber eigentlichen Religionsunterricht kennt die common school der Vereinigten Staaten nicht. Daß dieses ein Misstand ist, durch welchen namentlich dem erziehenden Einflusse des Lehrers der eigentliche Lebensnerv genommen wird, ist klar, und der bildende Einfluß der schönen Künste, namentlich des musikalischen Unterrichtes, welchen z. B. Potter (a. a. O. S. 73 ff.) auf eine an sich sehr anerkennenswerthe Weise hervorhebt, kann für jenen Mangel nur einen sehr unzulänglichen Ersatz bieten. Unter den besonderen Verhältnissen der Union aber dürfte eine andere Einrichtung kaum möglich sein. „Was ich weiß, sagt unser Dichter, kann jeder wissen, mein Herz hab' ich allein." Auch die Religion gehört zu diesen individuellen Herzensangelegenheiten, und wo, wie in der Union, die religiöse Ueberzeugung und Uebung so völlig frei gegeben ist, da ist es natürlich, daß das verschiedene religiöse Bedürfnis der Individuen sehr zahlreiche religiöse Gemeinschaften hervorruft, in welchen die Gleichgesinnten ihre Befriedigung suchen. Wollte man diesen Gemeinschaften auch die Schule überlassen, deren Hauptaufgabe doch ist, ihre Zöglinge in demjenigen zu unterrichten, was jeder wissen kann, durch Mittheilung gemeinnütziger Kenntnisse die intellectuelle Bildung zu fördern: so würden die materiellen Mittel zersplittert, arme oder für intellectuelle Bildung sich wenig interessirende Gemeinden würden für die Schule wenig oder gar nichts thun, und selbst wo am meisten, ja vielleicht mehr geschähe, als bei der gegenwärtigen Einrichtung, würde der allgemeine Unterricht eine zu stark confessionelle Färbung erhalten, die, ohne dem religiösen Leben förderlich zu sein, dem künftigen staatlichen Zusammenwirken der Zöglinge nur die größten Nachtheile bringen könnte. So dürfen wir es denn nicht blos als einen Act politischer Weisheit, sondern geradezu als ein Product zwingender Nothwendigkeit betrachten, wenn die Agitation der römischen Geistlichkeit in New-York und anderen Staaten ebensowohl, wie die Opposition protestantischer Orthodoxie gegen die Staatsschulen, mit Entschiedenheit zurückgewiesen wurde (vrgl.

The proposed substitution of sectarian for public free schools. New-Haven 1848; Schaff, a. a. O. S. 41 f.). Was die Schule unterlassen muß, verbleibt der Predigt, dem Hausgottesdienst und der Sonntagsschule (Baird, a. a. O. S. 330), und insbesondere verdient Beherzigung, was Dr. Bacon in seiner Rede vor der pädagogischen Conferenz zu Manchester ausgesprochen hat (bei Wimmer, S. 348): „Wir sind in Bezug auf den religiösen Unterricht unserer Kinder nicht auf die öffentlichen Schulen beschränkt. — — Hat Gott nicht eine bessere und herrlichere Weise des Religionsunterrichts vorgeschlagen? Wo? — In der Familie! Wo ist das Kind geboren? Wo empfieng sein Wesen Entwicklung und Wachsthum? Wer ist es, an wen der Befehl der heiligen Schrift ergeht: „„Ziehet eure Kinder auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn!““ Ist es der Staat? Ist es die Regierung? Ist es der Schulmeister, der mit den Kindern fünf oder sechs Stunden des Tages in Berührung kommt, und zwar in einem Auctoritätsverhältnis, die Ruthe in der Hand, — auf den die Kinder hinsehen mit Furcht und Schrecken? Ist er es, an welchen solch ein Befehl ergeht? Nein, es heißt: „„Ihr Väter, ziehet auf eure Kinder!““ — es heißt: „„Ihr Mütter, ziehet auf eure Kinder!““ — und wir glauben, daß ein christliches Volk seine Kinder am besten zu Christen erzieht, wenn sie die christliche Erziehung zu Hause erhalten.“

Nachdem wir in Vorstehendem von dem Theil des amerikanischen Erziehungswesens, welcher für Amerika selbst der charakteristische und für uns der bei weitem interessanteste und lehrreichste ist, von dem Volksschulsystem eine ins Einzelne gehende Darstellung gegeben haben, dürfen wir uns bei Besprechung der übrigen, minder originellen Unterrichtsanstalten viel kürzer fassen.

Ein Unterschied in der äußeren Einrichtung ist es zunächst nur, wenn in größeren Städten die Gemeinschulen in Elementarschulen (primary schools), mittlere Schulen (grammar schools) und höhere Schulen (high schools), auseinanderfallen: die verschiedenen Altersclassen der Schule in minder volkreichen Districten gestalten sich bei der größeren Masse von Schülern zu eignen Schulanstalten. So werden denn in den Elementarschulen Kinder, welche durchschnittlich im Alter zwischen 7 und 8 Jahren stehen, im Buchstabiren, Lesen, Zählen und Kopfrechnen unterrichtet, und sie machen auf der Schiefertafel die Vorübungen zum Schreibunterricht. In den mittleren Schulen, den sogenannten grammar schools, werden Kinder aufgenommen, wenn sie fließend lesen können, und bis zum 15. Jahre etwa in der englischen Grammatik, in Geographie und Geschichte, im Schreiben, Rechnen und Zeichnen unterrichtet. Die Aufnahme in die höheren Schulen setzt ein Alter von mindestens zwölf Jahren und eine gründliche Vorbildung bei dem Zöglinge voraus, dessen literarische, mathematische, naturwissenschaftliche und historische Bildung diese Schulen weiter zu fördern haben. Je nachdem dabei das mathematisch-naturwissenschaftliche Element vorwiegt, oder die Elemente der lateinischen und griechischen Sprache gelehrt werden, zerfallen die höheren Schulen in english high schools und latin high schools. Auch Abendschulen existiren in vielen Städten, um denjenigen einigermaßen nachzuhelfen, welche am regelmäßigen Schulbesuch gehindert sind, oder eines geordneten Elementarunterrichtes entbehren mußten. Schüler im Mannesalter nehmen neben kleinen Kindern an ihrem Unterricht Theil. Die höheren Schulen dienen für die Mehrzahl ihrer Zöglinge, namentlich für die weiblichen, zum Abschlusse der Schulbildung; für viele Schüler bilden sie jedoch auch, zumal die latin high schools, nur eine Vorbereitungsanstalt für das College. In dieser doppelten Beziehung leisten die nunmehr ein integrirendes Glied im städtischen Schulorganismus bildenden high schools dasselbe, was früher den sogenannten Akademien allein überlassen war und jetzt diesen noch neben den höheren Schulen überlassen bleibt, wie denn die Stadt New-York ihre high school eine Academy nennt (seit 1847), freilich aber eine free Academy, indem die, welche bei der Concurrenz um Aufnahme in die Anstalt als würdig erfunden werden, ihre Bildung in derselben unentgeltlich erhalten. Akademieen jener Art, die meist von

Zöglingen beiderlei Geschlechts besucht werden, sind in den Vereinigten Staaten sehr zahlreich, Massachusetts hat deren über 60, der Staat New-York mehr als 200. Ihr Werth ist natürlich sehr verschieden und bei vielen ist er, trotz des vielversprechenden Namens, sehr gering. *)

Weniger Originelles haben die Collegien (Colleges), welche nach altenglischem Muster eingerichtet sind, mit dem Unterschiede jedoch, daß in den amerikanischen die classischen Studien mehr zurücktreten. Sie nehmen unter den für eine allgemeine wissenschaftliche Bildung wirkenden Anstalten die höchste Stufe ein und verbinden mit den Unterrichtsgegenständen, welche etwa in unseren oberen Gymnasialclassen einerseits und andererseits in den höheren Gewerb- und polytechnischen Schulen behandelt werden, einen vorbereitenden philosophischen Cursus, wie wir ihn der Universität überlassen. Auch die Befugnis, Baccalaureen, Magister und Doctoren zu ernennen, theilen diese Colleges mit den deutschen Universitäten. Von der Lernfreiheit deutscher Studenten aber, die, wenn sie auch gelegentlich einmal in die Freiheit, Nichts zu lernen, umschlägt, doch auch ihre sehr guten Seiten hat, findet sich auf den amerikanischen Colleges keine Spur. Ihre Zöglinge wohnen in einem der Gebäude des Colleges im Convict und durchlaufen unter bestimmter Eintheilung ihrer Tageszeit in vier Jahrescursen, als Freshmen, Sophomors, Juniors und Seniors, einen bestimmt vorgeschriebenen Cyklus von Unterrichtsgegenständen, an dessen Anfange die classischen Studien noch vorwiegen, ja neben der Mathematik eigentlich den einzigen Unterrichtsgegenstand bilden, während sie in den beiden letzten Cursen durch mathematische, philosophische, naturwissenschaftliche und historische Disciplinen fast völlig verdrängt sind. Für die Beschränkung, welche dieser „Studienzwang" ihnen anthut, wissen sich die Zöglinge des College durch Gründung literarischer Gesellschaften, durch Herausgabe literarischer Blätter zu entschädigen, worin sie zugleich eine Vorschule für den künftig von ihnen zu betretenden Kampfplatz der politischen Parteien finden; doch werden wir gerne glauben, daß das „Long live the flotte Burschen!" womit ein Aufsatz über das deutsche Universitätsleben im Literarischen Magazin des Yale College zu New-Haven schließt (Wimmer, S. 293), von einem Hauche der Sehnsucht nach den Herrlichkeiten des deutschen Burschenlebens begleitet war. Im Unterschiede von den common schools geht die Gründung und Leitung der Colleges von den religiösen Gemeinschaften aus. Der American Almanac von 1857 (S. 208 ff.) zählt im Ganzen 123 Colleges auf. Davon gehören 16 den Baptisten, 8 der Episkopalkirche, 14 den Methodisten, 11 der römischen Kirche. Die 74 übrigen vertheilen sich an die Congregationalisten und Presbyterianer in der Art, daß der Congregationalismus in den Neuenglandstaaten, in den übrigen der Presbyterianismus vorwiegt. Im Ganzen zählten diese 123 Colleges im Jahre 1855 bis 1856 11,447 Studierende, am stärksten war Yale-College zu New-Haven in Connecticut besucht, nämlich von 472 Zöglingen, ihm zunächst stehen Virginia-University zu Charlottesville mit 366, die bereits 1636 gestiftete Harvard-University zu Cambridge in Massachusetts mit 365, die University of North-Carolina zu Chapel-Hill mit 360 Zöglingen, dagegen erreichen 67 von den Colleges, bei welchen überhaupt eine bestimmte Schülerzahl angegeben ist, die Zahl 100 nicht und das St. Vincent's-College zu Cap Girardeau in Missouri hat sogar nur 3 Schüler aufzuweisen. Die 1,002,378 Bände, womit die Bibliotheken dieser Colleges im Ganzen ausgestattet sind, liefern einen sprechenden Beweis dafür, wie sehr die nordamerikanische Gelehrsamkeit bemüht ist, sich den fehlenden literarischen Ballast zu verschaffen. Uebrigens kommt ein ganzes

*) Die Akademien sind theils Privatanstalten, theils beruhen sie auf localen Stiftungen, und sind dann meist, wenn auch unter Belassung gewisser Vorrechte in Bezug auf Selbständigkeit ihrer Verwaltung, in den Organismus des Stadtschulwesens aufgenommen (incorporated). Diese Verschiedenheit der Verhältnisse solcher Anstalten bringt es dann mit sich, daß über sie viel weniger Allgemeingültiges, als über die common-schools gesagt werden kann.

Zehntel dieses Bücherreichthums (101,250 Bände) auf Harvard-University, 63,000 Bände auf Yale-College, während 6 von den aufgeführten Collegebibliotheken die Zahl von 1000 Bänden noch nicht erreichen und die erst 1855 gegründete Jowa-State-University in Jowa mit 200 sich behilft.

Indem nun der philosophische Cursus bereits auf dem College absolvirt wird, tritt das Element allgemeiner wissenschaftlicher Bildung nicht mit genügender Selbständigkeit hervor, um den eigentlichen Berufswissenschaften, der Theologie, Rechtswissenschaft und Medicin, zur Grundlage zu dienen, auf welcher sich diese zu einer „Sammtschule," zu einer Universitas Literarum im deutschen Sinne vereinigen könnten; die Berufswissenschaften fallen besonderen Berufsschulen anheim, und auch in diesen wird den Studierenden eine freie wissenschaftliche Bewegung noch keineswegs gestattet, sondern sie werden während eines zwei- bis dreijährigen Lehrcursus in einem bestimmten Cyklus von Disciplinen geschult. So zählt die Union (American Alm. 1857 p. 210 f.) 45 Theological schools (seminaries, universities), von welchen die zu Princeton in New-Jersey mit ihren 153 Studierenden die besuchteste ist; dagegen hat die zu Springfield in Ohio nur 8 Zöglinge, die deutsch-reformirte zu Mercersburg in Pennsylvanien, an welcher Ph. Schaff Professor ist, 18. Unter den 15 Law Schools oder juristischen Berufsschulen ist die von Albany im Staate New-York von 162 Studierenden besucht. Besonderer Blüthe scheinen sich einige unter den 40 Medical schools zu erfreuen; so zählt das Jefferson Medical College in Philadelphia 514 Studierende, obgleich in derselben Stadt noch 3 zum Theil ebenfalls stark besuchte medicinische Schulen daneben bestehen. Wo nun, wie an der Harvard-University zu Cambridge bei Boston, oder im Yale-College zu New-Haven mit einem College zugleich eine theologische, eine juristische und eine medicinische Schule verbunden ist, da entsteht allerdings eine Gesammtheit von wissenschaftlichen Instituten, welche dem Begriff einer Universität im deutschen Sinn ziemlich nahe kommt (vrgl. Wimmer, S. 278 f., Schaff, S. 42 f.). Wenn aber selbst in solchen Fällen zur vollen Verwirklichung dieses Begriffes die rechte organische Verbindung und das lebendige Zusammenwirken der einzelnen Theile fehlt, so ist die Mehrzahl der übrigen Colleges und Berufsschulen, obgleich sie zum Theil den Namen „Universität" führen, mit unseren deutschen Hochschulen gar nicht zu vergleichen. Und wir messen nicht einseitig mit deutschem Maßstabe, wenn wir hierin das Fehlen eines sehr wesentlichen integrirenden Gliedes im Organismus eines wohlgeordneten Unterrichtswesens erkennen, dürfen vielmehr daran erinnern, daß der in des großen Washington letztem Willen so nachdrücklich ausgesprochene Wunsch nach Gründung einer Centraluniversität in den Vereinigten Staaten ein von seinen Landsleuten bis jetzt noch nicht erfülltes Vermächtnis ist. Allerdings mögen die religiösen Verhältnisse der Union, gegen welche die Mitglieder einer Universität nicht in gleicher Weise sich neutral verhalten können, wie die erst mit den allgemeinsten Mitteln des geistigen Verkehrs bekannt zu machenden Zöglinge der Volksschule, der Realisirung jenes Wunsches schwer zu überwindende Hindernisse entgegenstellen. Doch darf man dem frischen, das Gute anderer Nationen willig sich aneignenden Eifer des amerikanischen Volkes zutrauen, daß es des von Altengland ererbten steifen akademischen Zopfes sich immer mehr entledigen und dem Begriffe einer Universität im Sinne einer Gesammtschule freier Wissenschaft sich immer mehr nähern wird.

Damit dem Unterrichtssystem der Union die abschließende Spitze nicht fehle, hat sie seit zehn Jahren etwa auch die Anfänge einer Akademie der Wissenschaft in dem Smithsonian Institute zu Washington. Ein reicher Engländer, Smithson, nämlich hat sein Vermögen den Vereinigten Staaten vermacht, damit am Sitze der Centralregierung ein Institut errichtet werde, welches durch Anregung und Unterstützung wissenschaftlicher Untersuchungen und durch theils nur berichtende, theils selbständige wissenschaftliche Publicationen für Erweiterung und Ausbreitung der Wissenschaft wirke.

In der Mittheilung dieser Publicationen zeigt das Institut, dessen oberste Leitung in der Hand des jedesmaligen Präsidenten und Vicepräsidenten der Vereinigten Staaten liegt, eine sehr anerkennenswerthe Liberalität, und wir haben um so mehr Grund, hier seiner zu gedenken, als auch zahlreiche deutsche Bibliotheken von dieser Liberalität fortwährend erfreuliche Erfahrung machen.

Von dem Erziehungswesen der mittel- und südamerikanischen Staaten haben wir nur wenig zu sagen und gewiß nicht deswegen, weil uns darüber nur sehr spärliche Nachrichten vorliegen; vielmehr liegen so spärliche Nachrichten ebendeshalb uns vor, weil über den Gegenstand nicht viel zu sagen ist. So lange diese Staaten von dem europäischen Mutterlande abhängig waren, theilten sie nicht bloß dessen geringes Interesse für eine allgemeine Volksbildung, sondern sie schienen bestimmt, den Bildungszustand zu conserviren, in welchem sich Europa zur Zeit Ferdinands des Katholischen befand. Seit der Zeit der Unabhängigkeit konnte es freilich auch den Häuptern dieser Staaten nicht entgehen, daß die Grundbedingung für deren Gedeihen eine tüchtige Volksbildung sei. Man suchte nach nordamerikanischem Muster das Unterrichtswesen zu organisiren, betrieb die Errichtung von Elementarschulen, gründete Seminarien zur Bildung tüchtiger Volkslehrer, in deren Ermangelung man sich vorerst durch wechselseitigen Unterricht nach Lancaster'scher Methode half, namentlich in Brasilien, aber auch in Columbia, Guatemala und anderen Staaten, stiftete Universitäten, Bibliotheken u. s. w. Vor allen zeichnete sich der Staat Paraguay durch sein Interesse für Volksbildung aus, wo Francia mit dem Eifer der alten jesuitischen Pädagogen ein Unterrichtssystem ins Leben rief, das außer dem nordamerikanischen von keinem der neuen Welt übertroffen wird. Ueberall sind Elementarschulen errichtet, und die Hausväter sind gezwungen, ihnen die Kinder, welche das sechste Jahr zurückgelegt haben, zum Unterrichte zu übergeben aus welchem sie nicht entlassen werden, bevor der Cabildo (der Stadtmagistrat) sie für reif erklärt hat. Die von Francia in Assuncion errichteten Lyceen haben nach dem Vorbilde der von Napoleon errichteten ähnlichen Institute militärische Verfassung. Nächst Paraguay sind die Vereinigten Staaten von La Plata zu nennen, wo für Districte von je 3—4000 Bewohnern eine Schule aus Staatsmitteln errichtet wird; gleichfalls auf Staatskosten werden jährlich eine Anzahl Jünglinge zu ihrer wissenschaftlichen Ausbildung nach Europa geschickt und außer der 1821 gestifteten Universität zu Buenos Ayres existiren zwei Bildungsanstalten für künftige Volksschullehrer. Auch Columbia mit seinen Seminarien zu Santa Fe und Lancaster'schen Schulen zu Carthagena, Guatemala, wo man die pädagogischen Theorien der französischen Revolutionszeit sich angeeignet hat und die pädagogische Praxis von zwei Universitäten zu Guatemala und Leon und von zahlreichen Elementarschulen geübt wird, endlich Brasilien verdienen wegen eines größeren pädagogischen Interesses hervorgehoben zu werden. Im Ganzen aber setzt die Indolenz des durch die Sklaverei und die Vermischung mit Negern und Eingeborenen noch mehr degenerirten romanischen Volksstammes gegen den Werth einer allgemeinen Volksbildung, sowie die Herrschaft der römischen Kirche die erfahrungsmäßig überall, wo sie nicht aus einer gründlichen Berührung mit dem Protestantismus eine heilsame Anregung gewonnen hat, die geistige Versumpfung der Völker befördert, den Bemühungen der Einsichtigeren um die Erziehung des Volkes einen unüberwindlichen Widerstand entgegen. So stehen denn schon die pädagogischen Verhältnisse von Mexiko denen der genannten Staaten weit nach, in noch höherem Grade gilt dies von Peru und Chile, und auch das, was in Haiti zur Hebung des Volksunterrichtes nach nordamerikanischem Vorbilde früher geschehen ist, wird unter der tollen Wirthschaft seiner schwarzen Majestät des Kaisers Soulouque jetzt wohl untergegangen sein.

Die obige Darstellung des amerikanischen Unterrichtswesens und insbesondere desjenigen der Vereinigten Staaten Nordamerikas, hat, ohne die Schwächen zu bemänteln, doch vorzugsweise diejenigen Seiten des letzteren in's Licht gestellt, welche geeignet sind,

dem deutschen Leser zur Aufmunterung und zur Belehrung zu gereichen. Daß wir diese Belehrung uns gefallen lassen, ist um so billiger, als die amerikanischen Pädagogen — es sei hier nur an die verdienstvolle Schrift von Potter und Emerson erinnert — ihrerseits die deutsche Pädagogik sehr hochhalten und gerne Belehrung von ihr annehmen. Hoffen wir denn auch, und nicht bloß um unserer in die neue Welt hinübergewanderten Landsleute willen, daß das deutsche Element dort immer mehr zur Geltung komme, daß z. B. die bildende Kraft der deutschen Sprache und Literatur immer mehr erkannt und sie nicht mehr im Schulunterricht über alle Gebühr dem Französischen nachgesetzt und kaum etwas über das Italienische und Spanische gestellt werde (unter 157 „Akademien" ertheilten 134 im Französischen Unterricht, aber nur 25 im Deutschen und 11 im Spanischen und Italienischen, vergl. Wimmer, S. 275). Daß übrigens das noch so junge Staatsleben und Erziehungswesen der Union noch seine Mängel hat, ist weit weniger zu verwundern, als daß es dem Eifer amerikanischer Staatsmänner und Pädagogen und ihrer einsichtigeren Mitbürger in kurzer Zeit gelungen ist, pädagogische Einrichtungen zu begründen und Erfolge zu erzielen, wodurch selbst Staaten, wie England und Frankreich, bereits weit überholt sind. Man darf in dem ernsten, von religiösem Pathos getragenen Sinne, welcher in einer allgemeinen und gleichmäßigen Volksbildung die wesentlichste Voraussetzung der politischen Wohlfahrt erkennt, zugleich die sicherste Bürgschaft dafür erblicken, daß die Union die Excesse und Krisen, welche bei der eigenthümlichen Mischung der Elemente ihres öffentlichen Lebens nicht ausbleiben werden, glücklich überwinden und einer großen Zukunft sicher entgegengehen werde.

G. Baur.

Amos Comenius s. Comenius.

Amtsantritt und Amtsaustritt. Der Begriff: Amtsantritt, Amtsübernahme, correspondirt den Begriffen: Amtseinweisung, Amtsübergabe. Der Bedienstete, welcher bei der Amtseinweisung und Amtsübergabe sich passiv verhält, erscheint beim Amtsantritt, bei der Amtsübernahme thätig, er tritt in den Kreis ein, zu welchem er hingeführt ist, er nimmt auf seine Schultern, was ihm aufgelegt wird, er fängt an seine Rechte und Pflichten zu üben; es beginnt der Stand der Verantwortlichkeit für das Amt. — Der Amtsantritt folgt unmittelbar auf die Einführung oder Einweisung ins Amt, geschehe diese mit mehr oder weniger Feierlichkeit. Da es kaum denkbar ist, daß zwischen Amtseinweisung und Amtsantritt etwas eintrete, so daß, wo Amtseinweisung geschehen, der Amtsantritt nicht erfolgte, so gehören beide wesentlich zusammen; der Amtsantritt ist nur die andere Seite der Amtseinweisung, die natürliche Fortsetzung und unmittelbare Folge derselben. —

Ein ähnliches Verhältnis tritt ein zwischen den Begriffen Amtsaustritt (Amtsabgabe — -zurückgabe) und allen denjenigen Begriffen, welche die verschiedene Art und Weise ausdrücken, auf welche ein Bediensteter sich von seinem Amte trennt (Entlassung, Versetzung, Beförderung, Pensionirung, Quiescirung). Der Bedienstete, welcher gegenüber der Entlassung ꝛc., seie nun letztere eine nachgesuchte oder nicht, sich passiv verhält, so fern er sie an sich geschehen läßt, erscheint in dem Momente des Austritts thätig, er verläßt den Amtskreis, in welchen er eingewiesen war, er giebt alles, was er von Rechten, Pflichten, von Verantwortung übernommen hatte, an einen andern ab und zurück. Mit dieser Zurückgabe des Amts an den zur Uebernahme Beauftragten ist der Austritt aus dem Amte unmittelbar gegeben. Er fällt damit zusammen und ist mit derselben vollzogen. Und weil das Moment der Selbstthätigkeit dem Begriff „Austritt" eigenthümlich und wesentlich ist, so kommt es, daß man dann vorzugsweise von Austritt aus einem Amte oder einer Gesellschaft spricht, wenn dieser Austritt ein freiwilliger ist. Wenn jedoch der Begriff Amtsantritt als wesentlich zusammengehörig mit dem Begriff Amtseinweisung, als dessen natürliche Fortsetzung und unmittelbare Folge dargestellt wurde, so verhält sich der „Amtsaustritt" zu den oben genannten Begriffen der Entlassung, Versetzung u. s. w., in so fern anders, als der Austritt sich nicht unmittelbar an

diese anreiht, vielmehr zwischen dem Act der Entlassung, Versetzung &c. und des Amtsaustritts nicht nur in der Regel einige Zeit mitten inne liegt, sondern möglicherweise die erstere auch noch rückgängig werden, der letztere also unterbleiben kann. Der Act der Entlassung, Beförderung &c. ist vorerst ein einseitiger Act der Verfügung von Seiten einer Behörde, ein Act, welcher erst ergänzt werden muß durch seine Vollziehung an dem Beamten in Folge des Dienstaustritts und der Dienstabgabe. Der letztere aber wird häufig nach persönlichen und örtlichen Zuträglichkeiten von ersterem Act getrennt und der Termin des Austritts weiter hinausgesetzt, weil der letztere, verbunden mit Räumung von Localitäten, mit Ortsveränderungen u. dgl. Aufschub verlangt. Indessen bleibt der Beamte, so lange der Austritt nicht wirklich erfolgt, das Amt nicht zurückgegeben und der Act der Versetzung &c. nicht wirklich vollzogen ist, für sein bisheriges Amt verantwortlich. In dieser Beziehung findet der Ausdruck „Amtsaustritt" auch seine Anwendung auf ein ursprünglich nicht freiwilliges Ausscheiden von einem Amte, das in Folge unfreiwilliger Entlassung oder Versetzung &c. geschieht. Der Austritt selbst aber erscheint auch so als ein Act der Selbstthätigkeit, als die durch den austretenden Beamten selbst vollzogene Ergänzung des Acts der Entlassung &c., und wo einem Bediensteten das Amt sofort abgenommen, und er durch unmittelbares Einschreiten an der Fortsetzung seiner amtlichen Thätigkeit gehindert wird, da kann von einem Dienstaustritt außer im ironischen Sinne nicht gesprochen werden. Ebensowenig kann von einem Dienstaustritt gesprochen werden bei einem Todesfall. Ein Sterbender tritt nicht aus einer Gesellschaft oder Verbindlichkeit aus; das Merkmal der Selbstthätigkeit, das zum Austritt wesentlich gehört, trifft hier nicht zu.

Die Verhältnisse der Schuldiener bringen in Beziehung auf den Amtsantritt und Amtsaustritt in so ferne etwas eigenthümliches mit sich, als man sich bei jenem den ersten, bei diesem den letzten Moment denkt, in welchem der Lehrer mit seinen Schülern ohne Zeugen zusammen ist. In diesen Momenten mag der Lehrer manches auf dem Herzen haben, worüber er mit den Schülern in vertraulicher Weise reden möchte. Insbesondere gilt dies von dem Amtsaustritt, welcher in den wenigsten Fällen mit Schulfeierlichkeiten, die Gelegenheit zu Ansprachen geben, verbunden ist. Wir halten dafür, daß es für den Lehrer Herzensbedürfnis sein werde, in dem Augenblick des Abschieds, da er zum letztenmal in den Kreis seiner Schüler tritt, welche ihm auf die Seele gebunden waren und die er nun den Händen eines andern übergeben muß, noch herzliche vertrauliche Worte an dieselben zu richten, ihnen das Bild seines Wirkens und dessen Ziel noch einmal vorzuhalten, alle, und nach Bedürfnis auch einzelne an das, was ihnen am ernstlichsten gesagt werden mußte, eindringlich zu erinnern und zuletzt seine Anliegen, Bitten, Wünsche in einem herzlichen Gebete vor dem Throne Gottes niederzulegen. — Weniger nahe liegt dieses Bedürfnis beim Antritt des Amtes darum, weil derselbe doch immer mit einer Schulfeierlichkeit verbunden ist, welche von selbst zu einer Ansprache an die Schüler Veranlassung giebt und die Dinge, welche beim Antritt des Amts, in dem Moment, da das Band zwischen Lehrer und Schüler erst geknüpft wird, zu besprechen sind, noch nicht so sehr auf der Voraussetzung eines vertraulichen Verhältnisses beruhen, daß sie nicht in die Ansprache bei der officiellen Amtseinweisung aufgenommen werden könnten. Wir wollten diesen Gegenstand hier zur Sprache bringen, bemerken übrigens, daß damit nicht eine allgemeine Vorschrift gegeben werden will, vielmehr hier sehr vieles von den einzelnen Verhältnissen und Persönlichkeiten abhängt.

Hirzel.

Amtseid s. Beeidigung.

Amtseinweisung (Einführung, Introduction, Institution). So wie die Ablegung des Amtseides (vgl. Art.: „Beeidigung") den öffentlichen Diener zurückweist einerseits auf sich selbst, auf die Wahrheit und Lauterkeit seiner Gesinnung, andererseits auf sein Verhältnis zu den Oberen, welchen er verantwortlich ist, aus deren Händen er das Amt empfängt und in deren Hände er unter Berufung auf den höchsten Richter mensch-

licher Gedanken und Werke sich verpflichtet, so heißt die Amtseinweisung den Bediensteten vorwärts und um sich blicken, indem sie ihn in den Kreis seiner künftigen Wirksamkeit hineinstellt. Der Begriff der Amtseinweisung hat ein locales Element. Es ist das Hinführen des Beamten zu seinem Amt, das Zusammenführen mit den Gegenständen und Personen, auf welche seine Thätigkeit sich beziehen soll. Der Act der Amtseinweisung schließt sich auf natürliche Weise an den Act der Beeidigung an. Aus dem Kreise derer, denen der Beamte sich verpflichtet, tritt er hinein in den Kreis, in welchem er sein Gelübde lösen soll. Vom Angesichte Gottes weg tritt er vor die Augen der Menschen. Was er beim Eide im Herzen getragen, wird ihm jetzt sinnlich gegenwärtig. Ebenso natürlich ist es daher, daß derselbe Vorgesetzte, in dessen Hände der Amtseid abgelegt wird, auch die Amtseinweisung vornimmt, dem Bediensteten das Amt übergiebt, ihn in die Locale einführt, mit dem Personal bekannt macht. Es ergiebt sich ferner aus allem diesem, daß bei der Einweisung in das Amt eine gewisse Förmlichkeit oder je nach dem Charakter des Amtes eine gewisse Feierlichkeit stattfinden muß. Denn einmal ist der Act der Amtsübergabe, wo ein Inventar damit verbunden ist, Gegenstand einer protokollarischen Aufnahme, sodann kann es bei einem Amte, das bleibende Verhältnisse mit sich bringt und bei dem es sich um ernste und wichtige Interessen handelt, nicht anders sein, als daß das erstmalige Zusammentreffen mit den Personen, mit welchen man nunmehr in eine dauernde Verbindung tritt, — für beide Theile ein erwartungsvoller Moment — ernste Gedanken und Gefühle erweckt, welche in gegenseitigen Ansprachen ihren natürlichen Ausdruck finden.

Anders verhält es sich freilich, wenn das Amt, welches man antritt, nur ein vorübergehender widerruflicher Auftrag ist, bei welchem länger dauernde und tiefer eingreifende Beziehungen nicht aufkommen können, oder wenn das Amt selbst untergeordneter Natur ist, so daß zu Versehung desselben keine besondere Vorbereitung erfordert wird, und weder eine große Verantwortung damit verbunden ist, noch wichtige Interessen der Gesellschaft dabei im Spiele sind. In solchen Fällen ist eine förmliche oder gar feierliche Amtseinweisung eine leere Ceremonie, durch welche das Amt und sein Vertreter in ein schiefes Licht gestellt, wo nicht lächerlich gemacht wird. Es treten diejenigen Folgen ein, welche man überall wahrnimmt, wo einfache Dinge mit Umständlichkeit, alltägliche mit Pathos und Salbung behandelt werden.

Das Amt eines ständigen öffentlichen Lehrers nun muß auf allen Stufen als ein solches betrachtet werden, wobei es sich um die wichtigsten Interessen handelt. Daher finden wir fast überall eine feierliche Amtseinweisung schon der Volksschullehrer angeordnet. Diese soll erfolgen durch den Bezirksschulvorstand oder meist an dessen Stelle durch den Localschulvorstand, als dessen Organ der Geistliche erscheint. Da und dort wird ein Gewicht darauf gelegt, daß die Einweisung erfolge unter angemessener Ansprache nicht nur in der Schule vor den Schülern und den Mitgliedern des Schulvorstands und wer sonst von der Gemeinde sich einfinden wolle (K. Sachsen), sondern vor öffentlicher Gemeinde und deshalb am passendsten in der Kirche (S. Weimar), wobei vor versammelter Gemeinde und Schuljugend eine Schulpredigt zu halten sei (Baselland), in feierlicher kirchl. Versammlung, wobei das Schulamt der Gemeinde als ein eigenes kirchliches Amt vor Augen zu stellen sei (Hessen-Cassel). Bei Hülfslehrern und Schulvicaren findet keine feierliche Einführung Statt; es genügt die Bekanntmachung ihrer Ernennung von der Canzel (Weimar). An den feierlichen Act der Einweisung reiht sich dann an die protokollarisch zu beurkundende Uebergabe des Schul- beziehungsweise auch Kircheninventars, die Uebergabe des Schullocals, unter Zuziehung des Vorgängers (K. Sachsen. Weimar), ein Act, der anderwärts von den Rechnungsbeamten, ohne Zusammenhang mit der Einweisung, besorgt wird.

In gleicher Weise werden die Lehrer an Latein- und Realschulen durch den Vorstand der Ortsschulbehörde in Gegenwart ihrer Collegen unter passender Ansprache in die Schule eingeführt. Dasselbe geschieht bei den Gymnasiallehrern und den Lehrern

größerer Anstalten durch deren Vorstand, welcher die Lehrer dem versammelten Lehrerconvent vorstellt und dann in ihre Classen einführt. Schulfeierlichkeiten können an größern Anstalten, an welchen ein häufigerer Lehrerwechsel eintritt, der Natur der Sache nach nicht immer damit verbunden werden, wohl aber wird dies passend geschehen, wenn mehrere Lehrer zu gleicher Zeit neu eintreten, wenn der Eintritt eines neuen Lehrers unter besonderen Verhältnissen erfolgt oder mit einer ohnedies stattfindenden Schulfeier zusammentrifft (vgl. die Beschreibung einer solchen Feier, bei welcher neue Lehrer eingeführt wurden in d. Progr. v. Zittau (K. Sachsen) v. 1856.) Eines der wichtigsten und folgenreichsten Ereignisse für eine Lehranstalt von größerem Umfang und selbständigerer Stellung ist die Amtseinweisung eines neu bestellten Vorstandes. Es wird daher dieser Act in der Regel mit einer besonderen Feierlichkeit durch einen Commissär der Central- oder Provinzial-Schulbehörde, im Beisein des Lehrercollegiums, der örtlichen und Bezirksbehörden, Curatorien *c. und in Gegenwart der Schüler, vorgenommen, nicht selten durch eine Schulrede des einführenden Beamten eindringlicher gemacht, und durch poetische und musikalische Productionen und Anreden der Schüler verherrlicht. (s. Kirsch. D. Volksschulrecht II, S. 122 ff. Rönne, das Unterrichtswesen in Preußen II, S. 85 u. 90. Eine Beschreibung der Feierlichkeiten bei Amtseinweisung eines Directors an einem Gymnasium in Preußen s. Programm v. Kottbus v. J. 1856. vgl. auch d. Artikel: Amtsinstruction, Amtseid, Amtsantritt). **Hirzel.**

Amtsinstruction (Dienst-Amtsvorschrift). Die Beeidigung eines öffentlichen Dieners ist ein vorübergehender Act, durch welchen der Beamte sich für die ganze Zeit seiner öffentlichen Dienstleistungen ein für allemal verpflichtet und welcher daher, wenn nicht wesentlich veränderte Dienstverhältnisse eintreten, nicht wiederholt werden sollte. Die Amtseinweisung ist ebenfalls ein vorübergehender Act, aber von localem Character, der sich daher auch mit Veränderung der localen Verhältnisse wiederholen muß. Die Amtsinstruction aber ist eine bleibende Mitgabe für das Amtsleben, ein Begleiter und vademecum bei allen Amtshandlungen, ein Noth- und Hülfsbuch für zweifelhafte Fälle und Verlegenheiten, ein Ausweis in Fällen der Verantwortung und Anfechtung. Die Ertheilung einer Amtsinstruction kann aufgefaßt werden unter dem Gesichtspunct der Zweckmäßigkeit und der Nothwendigkeit.

Eine Amtsinstruction, welche die Amtspflichten eines öffentlichen Dieners übersichtlich zusammenstellt, seine Befugnisse regelt und abgrenzt, und die Art und Weise, wie die Amtshandlungen vorgenommen werden sollen, angiebt, erscheint unter allen Umständen zweckmäßig, wenn nicht der Amtskreis eines Dieners, wie z. B. eines Ministers, so ausgedehnt, oder die einzelnen Amtspflichten so allgemeiner Natur sind, wie z. B. bei einem Prediger oder Erzieher, daß eine Zusammenstellung und Aufzählung unmöglich wird, die Dienstvorschrift sich daher nur in allgemeinen Ausdrücken bewegen muß. In diesem Falle ist eine Amtsinstruction zwecklos, weil Amtspflichten der genannten Art nicht in den Rahmen einer Instruction gefaßt werden und von dem Arm des Gesetzes in der Regel nicht erreicht werden können, vielmehr die Uebung der Pflicht der eigenen Wahrnehmung des Dieners, seinem Gewissen und seinem Takt überlassen bleiben muß. Zweckwidrig sogar wäre eine Dienstinstruction da, wo man absichtlich, weil der Diener sich in einer unbestimmten, fast rein persönlichen Stellung befindet, was bei ständigen öffentlichen Dienern nicht anzunehmen ist, die Verpflichtungen und Befugnisse nicht abgrenzen, sondern sich vorbehalten will, sie nach Bedürfnis zu beschränken oder auszudehnen.

Nothwendig ist eine Amtsinstruction überall, wo nicht 1) die Dienstobliegenheiten und Befugnisse einfach aus dem Begriff und Wesen des Amtes hervorgehen, wie bei einem Richter, bei den Mitgliedern von Collegien, die einen bestimmten Geschäftskreis haben, bei Predigern und Seelsorgern *c.; 2) wo nicht die Dienstobliegenheiten und Befugnisse unmittelbar aus einem Gesetz oder einer Verordnung sich ergeben, wie z. B. die Obliegenheit eines Abgeordneten aus der Verfassung, eines Geschwornen oder

Schwurrichters aus dem Gesetz, die Obliegenheiten eines Kammerpräsidenten aus der Geschäftsordnung 2c.

Wenn wir doch eine Menge öffentlicher Stellen in verschiedenen Staaten finden, für welche es eigene Dienstinstructionen nicht giebt, obwohl die damit verbundenen Obliegenheiten und Befugnisse complicirt und gemischt oder von der Art sind, daß sie aus allen möglichen Gesetzen und Verordnungen zusammengesucht werden müssen, so ist dies wohl nicht zum Vortheil des öffentlichen Dienstes. Denn an die Stelle klarer und bestimmter Vorschriften, durch welche die Amtshandlungen übersichtlich zusammengestellt, die Befugnisse abgegränzt, die Verhältnisse und Stellungen geordnet und geklärt werden, tritt ein mühsames Studium und, was schlimmer ist, das Herkommen und die Tradition, welche sich zu eigen zu machen vieljährige Praxis und Routine erfordert. Dadurch kommen diese Stellen in die Hände der Schreiber und Bureaukraten.

Im Dienste der Schule nun giebt es Amtsverhältnisse, für welche eine besondere Amtsinstruction entbehrlich erscheint. Das Amt eines Lehrers an einer einzelnen Classe einer Volksschule oder eines Gymnasiums, mit welchem sonst keine Nebenämter verbunden sind, ferner das Amt eines Fachlehrers an einer Lehranstalt ist so einfach, seine Verpflichtungen sind so natürlich und unmittelbar durch die Anstellung selbst, den vorgeschriebenen Lectionsplan oder die allgemeine Schulordnung, wo eine solche existirt, gegeben, seine Befugnisse gegenüber von Collegen und Obern ergeben sich gleicherweise aus den genannten Gründen so von selbst, daß es scheint, eine Amtsinstruction könne für einen Volksschullehrer, ebenso für einen Gymnasiallehrer der genannten Art wohl entbehrt werden, wie sich denn auch für solche einfache Verhältnisse in vielen Staaten keine Dienstinstructionen vorfinden. Anders gestaltet sich freilich die Sache vom Standpuncte der Zweckmäßigkeit aus und da, wo diese Stellen gemischte Verpflichtungen haben und zusammengesetzter Natur sind.

Was nun das Letztere betrifft, so sind die meisten Volksschullehrstellen auf dem Lande von der Art, daß mit denselben noch andere Functionen, z. B. die eines Organisten, Cantors, Küsters, verbunden sind. Da diese aber localer Natur sind, so eignen sie sich keinenfalls in eine allgemeine Dienstinstruction, sondern finden am natürlichsten ihren Ort in den Beschreibungen der Stellen, Competenzen, Grundbeschreibungen, welche letztere z. B. in Württemberg bei allen dem Studienrath untergeordneten Anstalten eingeführt sind. (Aehnliche Bestimmungen für Sachsen, Preußen u. a. Länder s. Kirsch Deutsches Volksschulrecht. II. S. 118. 126. sq.). Ebenso giebt es Lehrer an Lateinschulen, Real- und Bürgerschulen, Gymnasien, welche neben ihrem Lehramt noch besondere Aufträge haben, z. B. kirchliche Functionen, das Amt eines Classenordinarius, Bibliothekars, endlich eines Vorstandes. Sind nun diese Functionen localer Art und an die einzelnen Stellen geknüpft, hiernach auch eigenthümlich modificirt, so eignen sie sich nur für eine locale Beschreibung der Stelle oder, wenn man dies so nennen will, für eine besondere Dienstvorschrift. Haben sie aber einen allgemeinen Charakter, so erscheinen Instructionen als nothwendig, wie in Preußen solche für Classenordinarien, in Württemberg für Seminarlehrer, und sonst in den meisten Staaten, namentlich in Preußen und Württemberg Dienstvorschriften für die Vorstände höherer Lehranstalten bestehen (vgl. was die Vorstände betrifft, Rönne, das Unterrichtswesen in Preußen II. S. 74. 88. Hirzel, Gesetze für die Mittelschulen in Württemberg S. 874; was die Classenordinarien betrifft, s. Rönne a. a. O. S. 94 und S. 146; für die Seminarlehrer in Württemberg, Hirzel a. a. O. S. 673 ff. Die Dienstvorschriften für die Vorstände höherer Lehranstalten verbreiten sich über die amtliche Stellung dieser Diener im Allgemeinen, ihr Verhältnis zu vorgesetzten Staats- und Localbehörden, Patronen 2c., zu den Lehrern und Offizianten der Anstalt, über die Lehrerconvente, Lehrverfassung und Disciplin der Anstalt, die Prüfungen, die Aufnahme, das Vorrücken und die Entlassung der Zöglinge, Urlaub und Vertretung der Lehrer, Bibliothek, Archiv, Programme,

Amtssiegel u. s. w., und sind somit auch eine wesentliche Quelle für die Dienstobliegenheiten und Befugnisse der Lehrer überhaupt. Daß diese complicirteren Dienstverhältnisse, wenn nicht Verwirrung einreißen und der Willkühr Thür und Thor geöffnet werden soll, eine besondere Vorschrift erheischen, liegt auf der Hand. Aus demselben Grunde sind nun auch die Dienstverhältnisse anderer Aufsichtsbehörden, in Württemberg der Kirchenconvente, der gemeinschaftlichen Oberämter, in Preußen der Schulvorstände auf dem Lande, der städtischen Schuldeputationen, der Bürgermeister, Geistlichen, Superintendenten und Landräthe in Betreff der Schulangelegenheiten durch besondere Anordnungen, Anweisungen und Instructionen geregelt (s. Rönne I. S. 321 ff. vgl. auch die für das Großherzogthum Hessen im J. 1832 erschienene Sammlung der organischen Edicte, Instructionen ꝛc., betreffend die Verfassung und Administration des Schulwesens in Hessen. Als ausgezeichnet durch Schärfe und Zweckdienlichkeit der Bestimmungen, sowie durch eine Reihe eigenthümlicher, sehr förderlicher Anordnungen rühmt Mützel die Dienstinstruction für die Gymnasialdirectoren vom 2. Januar 1827, Handbuch von Neigebaur S. 34—45.) Auch die Provinzialschulcollegien haben in Preußen ihre besondere Instruction (s. Rönne die Verfassung und Verwaltung des preußischen Staats I. 260).

Wenn nun gleich für die große Mehrzahl der Lehrer bei der Einfachheit ihrer amtlichen Verhältnisse Amtsinstructionen nicht nothwendig erscheinen, so sind doch solche von verschiedenen Regierungen, z. B. in Preußen, Sachsen-Weimar, S. Altenburg, Kur-Hessen ꝛc. erlassen oder angekündigt worden und vom Standpunct der Zweckmäßigkeit aus kann man es nicht anders als billigen, wenn Schulmännern, deren Amtskreis ein beschränkter ist, durch eine kurze und klare Zusammenstellung ihrer Amtspflichten und Befugnisse ein leichter Ueberblick gewährt und ihnen damit aus der allgemeinen Schulgesetzgebung, so weit sie ihre Dienstverhältnisse berührt, ein Auszug „als (vgl. Kirsch Deutsches Volksschulrecht II. 127) Hand- und Hausbüchlein oder Vademecum" zugestellt wird. Eine Beschreibung der einzelnen Lehrstelle, welche die localen Verhältnisse angiebt, wird dadurch nicht überflüssig. Wir können uns aber nur Gutes davon versprechen, wenn der Lehrer jeder Kategorie eine Belehrung in seinen Händen hat, welche über seine Stellung zu Vorgesetzten, Gleichgestellten und Untergebenen, sowie zu den Eltern der Schüler ihn aufklärt, die Rechte, Befugnisse und Ansprüche, die in seiner Stellung liegen, auseinandersetzt, seine Pflichten als Lehrer und Erzieher in kurzen, aber kräftigen Strichen zeichnet, das Ziel, das er zu erreichen hat, ihm deutlich vorhält, und die Mittel der Disciplin, sowie die Wege des Unterrichts namhaft macht, durch welche dieses Ziel erreicht wird. Wir stellen uns vor, der Lehrer würde diese ihm zugestellte Dienstvorschrift, sofern während seiner Amtsführung Abänderungen einträten, durch Nachträge ergänzen. (vgl. die Artikel Amtseinweisung, Beeidigung.) **Hirzel.**

Amtskleidung (A m t s t r a c h t. U n i f o r m.) Von Anfang der Cultur an diente die Tracht dazu, die einzelnen Classen der Gesellschaft von einander zu unterscheiden (Männer und Weiber, Sklaven und Freie, Barbaren und Hellenen, römische Bürger und Provinzialen, Priester, Laien, Adel, Könige), zugleich aber auch den bevorzugten Classen eine gewisse Auszeichnung zu verleihen (Magistrate, Senatoren, Ritter in Rom, Ordensgeistliche, Ritter im Mittelalter, Soldaten, Beamte aller Grade der neueren Zeit). Die unterscheidende, beziehungsweise auszeichnende Tracht besteht bald in irgend einem einzelnen äußeren Abzeichen (Streif, Binde, Mütze, Stab, Ring, Vorstoß, Stickerei, Besatz), zu welchen auch noch andere, neben der Tracht, kommen mochten (Sella curulis, Lictoren, Kränze), bald in einer vollständigen Kleidung eigenthümlicher Art, die sich theils durch Farbe, theils durch Schnitt, theils durch beides hervorhebt (Toga, Ordenstracht, Uniform). Es ist also der gedoppelte Zweck der Unterscheidung und der Auszeichnung, welcher die Einführung einer besonderen Tracht für gewisse Classen der Gesellschaft begründet. Eine natürliche, nicht selten auch bei Einführung solcher Trachten beabsichtigte Folge ist, daß denen, welche die

gleiche Auszeichnung in der Tracht haben, nun auch ein gemeinsames Standesbewußtsein, ein gewisser Corpsgeist eingeflößt wird, von welchem bekannt ist, welchen Werth er hat bei gewissen Corporationen, namentlich beim Militär.

Was nun die Beamten betrifft, so hängt die Einführung einer auszeichnenden Amtskleidung für das ganze Heer der vom Staate bezahlten Beamten ebenso enge und natürlich zusammen mit der Entwicklung des modernen Systems der absoluten Monarchie, wie die Ordenskleidungen der Mönche und Nonnen, der geistlichen und weltlichen Ritter, die Abzeichen und Wappen der letzteren ein Product des Lehenstaats und der Hierarchie im Mittelalter waren. Der absolute Monarch, ausgehend von dem Satz, „ich bin der Staat,“ sieht alle Diener des Staats als seine Diener an und behandelt sie gleich den Dienern seines Hofes. Und so wie diese, welche zu höheren oder niederen Diensten in seiner nächsten Umgebung bestimmt sind, natürlicherweise durch eine, ihre Stellung um die Person des Monarchen bezeichnende, glänzendere Tracht sich auszeichnen, so wird nun in verschiedener Stufenfolge allen übrigen Staatsdienern als Dienern des Monarchen eine gleiche Auszeichnung zu Theil. Es ist ganz dasselbe mit den Rangverhältnissen der öffentlichen Diener. Die ältesten Rangordnungen beziehen sich zunächst auf die Hofdienerschaft und das Militär. Erst später, als man anfieng, auch die Staatsbeamten als Diener des Monarchen anzusehen, wurden diese auch allmählich in die Ranglisten hereingezogen, in welchen sie übrigens anfangs, der Natur der Sache gemäß, gegenüber von den die Person des Monarchen umgebenden Dienern eine sehr untergeordnete Stellung einnahmen (cfr. Hirzel, Gesetze für die Mittelschulen in Württemberg, Einleitung, S. XVIII). Dieses System, von Ludwig XIV. und seinen Nachtretern gegründet, ist in neuester Zeit von Napoleon I. u. III. am weitesten ausgebildet worden und wird ebenfalls in Rußland stark cultivirt.

Im Leben der Schule nun kann von einer Amtstracht der Lehrer und von einer Uniform der Schüler die Rede sein. Wenn die letztere dazu dienen soll, den Schülern einer Anstalt eine einfache, wohlfeile und zweckmäßige gleiche Kleidung zu verschaffen, so ist, das Einverständnis der Eltern vorausgesetzt, nichts dagegen einzuwenden. Doch läßt sich dies nur in unteren Schulen bei Knaben durchführen, bei Jünglingen, ausser in geschlossenen Anstalten, Convicten, Alumnaten, Seminarien, Cadettenhäusern, Ritterakademien nicht.*) Soll aber die Uniform, bestehe sie nun in einer Kleidung oder in bestimmten Abzeichen, Knöpfen, Mützen wie in Bayern, dazu dienen, die Schüler von anderen Altersgenossen zu unterscheiden, so unterschreiben wir vollkommen das, was Roth „das Gymnasialschulwesen in Bayern“ S. 12 sagt: „Man sorgt dadurch für die Polizei auf Kosten des sittlichen und des Ehrgefühls. Diese Abzeichen sind nur beschämend, weil Jedermann ihre Bestimmung erkennt. Das Abzeichen eines Gymnasiasten ist eine Anweisung für den Polizeisoldaten, auf ihn zu merken, damit er nicht ins Wirthshaus gehe, oder ihn dort herauszuholen und fortzuweisen. Dadurch müssen gerade die bessern nur erbittert und viele um so mehr gereizt werden, die Sache zu umgehen und das, was man damit verhüten will, gerade jetzt zu thun. Diese coërcitiven Maßregeln sind rein verderblich, wenn sie eine Exemtion zum Nachtheile der Schüler anordnen.“ Eine Amtskleidung für Lehrer erscheint da als eine natürliche, wiewohl keineswegs nothwendige Consequenz, wo die Lehrer als die Diener des Staats oder der Kirche anerkannt und für alle Staats- und Kirchendiener Amtskleidungen vorgeschrieben sind. So ist es in Frankreich. In Preußen (Verfassung), Kurhessen, Anhalt sind auch die Volksschullehrer für Staatsdiener erklärt, ohne jedoch eine besondere Amtstracht zu haben (Kirsch Volksschulr., II, S. 300). In Württemberg, wo weder die Volksschullehrer noch die Lehrer an Latein- und Realschulen für Staatsdiener erklärt sind, obwohl sie

*) In Frankreich gehört es nach Ingerslev zu den schwereren Strafen, wenn einem Schüler das Recht abgesprochen wird, die für Alle vorgeschriebene gleiche Kleidung der Collèges zu tragen. Anm. d. Red.

in Beziehung auf Pensionirung und Stellvertretung diesen gleich behandelt werden, haben die Volksschullehrer keine Amtskleidung. Wohl aber ist für die höheren Lehrer an Lateinschulen und Gymnasien eine Amtstracht schon im Jahre 1811 unter dem Einfluß des napoleonischen Regiments vorgeschrieben worden, welche zwar hin und wieder gesehen, jedoch niemals allgemein getragen wurde (cfr. Hirzel, Ges. für die Mittelschulen, S. 389). Das Gleiche gilt von der im Jahre 1841 bei Gelegenheit der Jubiläumsfeier des Königs erlassenen Verordnung, betr. die Dienstkleidung der Lehrer (a. a. O., S. 764 f.), welche zwar auch die Volksschullehrer nicht angeht, dagegen aber den übrigen Lehrstand in ausgedehnter Weise umfaßt. Auch diese Dienstkleidung ist nicht praktisch geworden und wird selten mehr gesehen. Consequenter und strenger werden die bestehenden Verordnungen im Großherzogthum Hessen durchgeführt, wo die Lehrer ihre Lectionen stets in der Amtskleidung zu geben haben*), welche einfach, bequem und an sich nicht kostspielig ist, aber da man neben den Uniformen noch jede Art der Civiltracht beibehalten hat, nun durch die doppelte Anschaffung kostspielig wird**).

Eine Amtskleidung ist um so mehr an ihrem Platze, je mehr der Beruf eines Beamten es mit sich bringt, daß er von dem Publicum in seiner amtlichen Eigenschaft erkannt werde (Polizei-, Post-, Eisenbahn-, Steuer-, Zoll-, Forst-Beamte), oder daß er um der Amtshandlungen willen, die er vorzunehmen hat, wie z. B. ein Prediger, Richter, mit einer höheren Auctorität bekleidet und ausgezeichnet erscheine. Bei dem Beruf eines Lehrers findet von diesem nichts Statt. Er bedarf weder kenntlich gemacht, noch ausgezeichnet zu werden. Er hat mit dem großen Publicum nichts zu thun; seine Welt ist die Schule, sein Publicum die Jugend, sein Geschäft, das sich täglich wiederholt, hat den Charakter des Gewöhnlichen, wobei eine Auszeichnung in der Kleidung und Tracht eher ihn in die Classe der Bedienten als der Beamten stellt, welche auch bei ihren täglichen Canzleiverrichtungen die Amtskleidung nicht tragen. Anders ist es, wo der Beruf des Lehrers als Anhang zum Kirchendienst erscheint, wie bei Landschullehrern. Es kann nicht auffallen, wenn bei kirchlichen Functionen dem Lehrer schwarze Kleidung vorgeschrieben ist, wie in einigen preußischen Provinzen, (in Städten sogar der Predigermantel Kirsch a. a. O. II, S. 172), und in Sachsen-Altenburg. Ebenso ist es in der Ordnung, daß der Vorstand größerer Anstalten, welcher dieselben nach außen vertritt und bei feierlichen Gelegenheiten vor großer Versammlung spricht und handelt, in feierlicher Amtstracht erscheine. Aber dem Lehrer in täglicher Uebung seiner Pflicht eine Amtstracht auferlegen, halten wir für verkehrt. Eine Uniform oder ein Talar täglich in der Schule widerspricht dem Sinn und Wesen einer Amtskleidung. Um der seltenen Fälle willen aber, in welchen ein Lehrer öffentlich zu erscheinen hat, ihm eine Amtstracht aufzuerlegen, scheint im allgemeinen nicht nöthig und besonders mit Rücksicht auf die spärlichen Gehalte, welche diesen öffentlichen Dienern meist zugemessen sind, um so mehr belästigend, als bei der Seltenheit des Gebrauchs mit Sicherheit anzunehmen ist, wie es in Württemberg die zweimal gemachte Erfahrung bestätigt, daß die Amtskleidung antiquirt und zum Nutzen der Familie verwendet wird.

So sehr darauf gehalten werden muß, daß der Lehrer einerseits nicht in schmutziger, abgetragener, zerrissener, abgeschmackter Kleidung, in ausgetretenen Schuhen u. dgl. in der Schule erscheine, andererseits nicht durch Eitelkeit, Modesucht und Hoffart Anstoß errege, so wenig vermögen wir in der Nöthigung, die Amtskleidung täglich zu tragen, eine Abhilfe zu finden, da auch bei der Amtskleidung die gleichen Verirrungen stattfinden können, der Amtsrock aber mit seinem Zwang und seiner Verhüllung am wenigsten in die Schule gehört, wo die Auctorität der Persönlichkeit durchschlagen muß und weder durch Amtsmiene noch durch Salbung ersetzt werden kann. **Hirzel.**

*) Die in Bayern geltenden Bestimmungen s. in d. Art. Bayern. Anm. d. Red.

**) In Frankreich dürfen die Professoren (nach Ingerslev) nur im vorgeschriebenen Costüme, d. h. in Schuhen, seidenen Strümpfen, Kniehosen, Barett und Talar in der Classe erscheinen. Sie haben ein eigenes Zimmer, um sich für die Classe umzukleiden. Anm. d. Red.

Analysis. Mit diesem im Gebiet der Mathematik vielgebrauchten Worte bezeichnet man einerseits (nach seiner logischen Bedeutung) ein bestimmtes methodisches Verfahren, welches durch Zergliederung zusammengesetzter Vorstellungen auf deren einfachste Bestandtheile zurückgeht, andererseits aber den Inbegriff sämmtlicher der höheren Arithmetik angehörigen Betrachtungen, die namentlich die sogenannte Functionenlehre zum Gegenstand haben. In jenem ersten Sinne gilt das Wort in der geometrischen Analysis, wovon weiter unten in einem besonderen Artikel die Rede sein wird: hier ziehen wir die Analysis lediglich als höchste Abtheilung der allgemeinen Arithmetik in Betracht. Allerdings unterscheidet der Sprachgebrauch noch zwischen einer Analysis des Endlichen und einer solchen des Unendlichen, d. h. der Differential- und Integralrechnung: dieser letztere Calcül bleibt aber von der Bedeutung des Wortes ausgeschlossen, wenn es ohne weitern Zusatz gebraucht wird.

Schon in der niedern Arithmetik bilden Reihen vielfach den Gegenstand der Betrachtung; dahin gehören periodische Decimalbrüche, Irrationalzahlen, wie z. B. Quadrat- und Cubikwurzeln, arithmetische und geometrische Progressionen, ja im Grunde jede vielzifferige Zahl; die höhere Arithmetik aber macht Reihen von der allgemeinen Form

$$A + Bx + Cx^2 + Dx^3 + \dots\dots + Gx^n \dots\dots$$

ausdrücklich zur Grundlage ihrer Untersuchungen, und zwar

1) die Entwickelung einer sogenannten Function der unbestimmten Zahl x, d. h. eines von x irgendwie abhängigen Ausdrucks (z. B. $\sqrt{1+x}$, log. x, sin. x);

2) die Zusammenziehung einer solchen Reihe auf einen geschlossenen Ausdruck;

3) die Bestimmung des Werthes von x aus dem gegebenen Totalwerthe der ganzen Reihe, d. h. die Auflösung der Gleichungen höherer Grade.

Genau genommen gehört die letzte dieser Untersuchungen nicht sowohl der eigentlichen Analysis als der Algebra an, insofern man unter diesem Namen sämmtliche Betrachtungen zusammenfaßt, welche die Auflösung der Gleichungen betreffen. Indem wir daher hinsichtlich dieses Gegenstandes auf den Artikel Algebra verweisen, beschränken wir uns hier darauf, die Analysis als Functionenlehre zu betrachten.

Als solche hat sie zunächst an Reihen der allgemeinsten Form, wie

$$A + Bx + Cx^2 + Dx^3 + \dots\dots + Px^n \dots$$
$$\alpha + \beta x + \gamma x^2 + \delta x^3 + \dots\dots + \pi x^n \dots$$

die arithmetischen Grundoperationen auszuführen, unter denen indessen nur die Multiplication und Division Stoff für die Untersuchung darbieten. Aber schon bei dieser einfachsten Aufgabe der Analysis zeigt sich das Bedürfnis, anderweitige Betrachtungen zu Hülfe zu nehmen, welche sich auf die Anordnung und theilweise Zusammenfassung oder Umstellung einer gewissen Menge von Elementen beziehen, der sogenannten Syntaktik oder Combinationslehre. Da dieselbe jene Elemente nur als eine Reihe verschiedener Dinge und keineswegs quantitativ, d. h. als Größen oder Zahlen in Beziehung auf eine bestimmte Einheit betrachtet, liegt sie im Grunde außerhalb des Bereichs der Arithmetik und findet ihre Anwendung ebensowohl auf Vorstellungen der Geometrie oder der Naturwissenschaften (wir erinnern nur an die Töne der Musik und an die verschiedenen Grundstoffe der Chemie). Doch wird die Combinationslehre mit Recht der Arithmetik angeschlossen, deren sie einerseits zur Beantwortung mancher Fragen durchaus bedarf, wie sie auf der andern Seite der Analysis unmittelbar ihre Dienste leistet. Hierzu bedarf es übrigens nur der einfachsten Erörterungen über Permutiren, Combiniren und Variiren, sowie über die Bestimmung der Anzahl aller daraus hervorgehenden Formen.

Die nächste und wichtigste Anwendung findet die Combinationslehre in der Entwickelung des Products von Binomialfactoren $(a + x)(b + x)(c + x) \dots\dots (k + x)$ und der Potenz eines Binoms $(a + x)^n$, da die binomische Reihe bekanntlich die Grundlage zu weitergehenden Betrachtungen der Analysis abgiebt, unter denen hier

namentlich auf ihre Anwendung zur Wurzelausziehung wie zur Auflösung numerischer Gleichungen höherer Grade hingewiesen werden mag. Aus der **Binomialreihe**

$$(1 + x)^n = 1 + n_1 x + n_2 x^2 + n_3 x^3 \ldots\ldots + n_k x^k \ldots$$

entwickelt die Analysis nun weiter, indem sie die Reihe nach den Potenzen des Exponenten ordnet, die sogenannte **Exponentialreihe**

$$(1+z)^x = 1 + A x + \frac{A^2}{1.2} x^2 + \frac{A^3}{1.2.3} + \text{etc.}$$

$$\text{worin} \quad A = z - \frac{z^2}{2} + \frac{z^3}{3} - \frac{z^4}{4} + \frac{z^5}{5} \text{ etc.}$$

und weist in dieser letzten zugleich die Entwickelung von log. $(1 + z)$, d. h. die **logarithmische Reihe** nach, während sie andererseits aus der Exponentialreihe die **Kreisfunctionen**

$$\cos. x = 1 - \frac{x^2}{1.2} + \frac{x^4}{1.2.3.4} - \frac{x^6}{1\ldots6} + \text{etc.}$$

$$\sin. x = x - \frac{x^3}{1.2.3} + \frac{x^5}{1\ldots5} - \frac{x^7}{1\ldots7} + \text{etc.}$$

ableitet, womit die Analysis aber auch die äußerste Grenze ihres Antheils am mathematischen Unterricht unserer höheren Schulen erreicht haben möchte. In der Regel wird wohl die binomische Reihe sammt den wichtigsten Anwendungen derselben für diesen Zweck ihr Endziel bleiben müssen; ob sie zur Betrachtung der übrigen Functionen wie der Reihensummirung weiter fortschreiten dürfe, erscheint von besondern und oft ganz zufälligen Umständen (namentlich der Neigung und Befähigung einer ganzen Schülerclasse für solche Betrachtungen) abhängig.

Das, was der Unterricht von der **Summation der Reihen** oder ihrer Reduction auf einen geschlossenen Ausdruck etwa noch aufnehmen kann, möchte sich einerseits auf das, was die höheren Differenzreihen zu diesem Ende darbieten, andernseits auf die einfachsten Betrachtungen über die **Convergenz** der Reihen, angeknüpft an den Ausdruck

$$\frac{a}{1-x} = a + a x + a x^2 + a x^3 + \text{etc.}$$

beschränken, welche letztere allerdings für die Theorie der Reihen und das richtige Verständnis ihres Gebrauchs von besonderer Wichtigkeit sind.

Wenn im Vorstehenden der **Umfang** dessen bezeichnet ist, was nach unserer Ansicht die **Analysis** zum mathematischen Unterricht einer höheren Bildungsanstalt, die keine Fachschule sein will, allenfalls beizusteuern hat, so sind wir doch gern mit der Beschränkung des Stoffes auf ein geringeres Maß einverstanden, wo gegen seine größere Ausdehnung irgend Bedenken obwalten. Denn allerdings muß vor allem den Elementen der Arithmetik und Geometrie die volle zu ihrem Verständnis erforderliche Zeit eingeräumt werden, ehe man daran denken darf, die Analysis in den Kreis des Schulunterrichts zu ziehen. Wie weit man aber auf diesem Gebiete auch gehen mag, so wird man auch hier stets der für den gesammten mathematischen Unterricht gültigen Regel eingedenk sein müssen, das Allgemeine der Begriffe und Theoreme an concreten Beispielen zu erläutern und dem Anfänger durch eine Reihe lehrreicher Uebungen zu jener Sicherheit in der Behandlung des Stoffes zu verhelfen, die der Bekanntschaft mit demselben erst Werth und Bedeutung giebt.

Nach dem Obengesagten ist es selbstredend, daß nach unserer Ansicht die s. g. **Analysis des Unendlichen** von dem Unterricht einer Lehranstalt, die allgemeine Bildung der Jugend, nicht die Vorbereitung für einen speciellen Beruf zur Aufgabe hat, streng ausgeschlossen bleiben muß. Finden wir die Differentialrechnung dennoch in den Lectionsplan einzelner Realschulen (selbst Gymnasien) aufgenommen, so wird der Unterricht sich dort wohl nur auf die ersten Elemente dieses höheren Calcüls beschränken: zweckmäßiger erscheint es aber jedenfalls, ihn dem eigentlichen Fachstudium vorzubehalten und wenn überhaupt zu einer Ausdehnung des mathematischen Unter=

richts der Schulen günstige Bedingungen vorhanden sind, die analytische Geometrie in denselben hineinzuziehen, da diese Disciplin — an sich höchst lehrreich und bildend — für das höhere Studium der Wissenschaft jedenfalls die beste Vorbereitung gewährt, indem in ihr der Begriff des Zusammenhangs stetiger veränderlicher Größen fortwährend seine Veranschaulichung findet.

In welcher Folge und auf welcher Stufe die obenerwähnten Lehren der Analysis in den arithmetischen Unterricht der Gymnasien und Realschulen einzugreifen haben, ist in der Uebersicht der Vertheilung jenes Unterrichts (s. Arithmetik) näher ausgeführt.

Als empfehlungswerth für das Studium der Analysis mögen hier noch folgende Schriften genannt werden:

L. Euler. Introductio in analysin infinitorum. Lausannae 1748. Auch in französischer Sprache von Lamey. Das Hauptwerk über Analysis. — C. Kramp élémens d'Arithmétique universelle. Cologne 1808. Eben so reichhaltig als scharfsinnig, aber zum Theil schwer verständlich, theils wegen der Kürze der Darstellung, theils wegen der combinatorischen Bezeichnungsweise. — Schweins Analysis, combinatorisch bearbeitet. Heidelberg, 1820. — B. F. Thibaut, Grundriß der allgemeinen Arithmetik oder Analysis. Göttingen 1830. Beide Werke bedienen sich der combinatorischen Begriffe und Zeichen in sehr geschickter Weise. Das von Thibaut wird durch eine zu große Sparsamkeit des Calcüls schwer verständlich, empfiehlt sich aber durch die scharfe Gedankenentwickelung. — Unger, Handbuch der mathematischen Analysis. 3 Theile. Gotha, 1824. Geht im dritten Theile auf die s. g. Analysis des Unendlichen ein, so daß hier nur die beiden ersten in Betracht kommen würden. — Cauchy, Lehrbuch der Analysis, deutsch von Huzler. Königsberg, 1828. Wie alle Schriften des berühmten Verfassers wegen der Feinheit und Schärfe seiner Auffassungsweise beachtungswerth. — E. Külp. Die algebraische Analysis. Darmstadt, 1851. In dieser freien Bearbeitung eines Theils von Francoeurs vollständigem Lehrcurs der reinen Mathematik ist der reiche Stoff eben so zweckmäßig geordnet, als gründlich behandelt.

Auch kommen für die Analysis, namentlich in dem beschränktern Umfange, in welchem dieser Theil der mathematischen Wissenschaften zu dem Unterricht höherer Schulen einen Beitrag liefert, manche Lehrbücher der Arithmetik und Algebra in Betracht, welche in den betreffenden Artikeln namhaft gemacht sind; so z. B. die Schriften von Egen, F. H. Müller, Lacroix, Wood und Simpson. **Tellkampf.**

Analysis, geometrische, s. Geometrische Analysis.

Analytisch, s. Methode.

Analytische Geometrie. Begriff. Während die reine Geometrie die Eigenschaften der geometrischen Gebilde, ihre Lage, Gestalt und Größe, einzig und allein aus der Betrachtung dieser Gebilde selbst, nöthigenfalls mit Herbeiziehung von Hülfsconstructionen, ableitet, ist es Aufgabe der analytischen Geometrie, jene Eigenschaften durch Rechnen (im weitesten Sinne genommen) zu finden; so daß man jene als die construirende, diese als die rechnende Geometrie bezeichnen könnte. Aber nicht jede Lösung einer geometrischen Aufgabe durch Rechnen, nicht jede Anwendung der Analysis auf Geometrie gehört in den Bereich der analytischen Geometrie. So, wie der Begriff dieser Wissenschaft durch das Herkommen sich festgestellt hat, ist es wesentlich, daß bei allen Untersuchungen der analytischen Geometrie die Coordinaten (s. unten) die Vermittlung zwischen dem geometrischen Gebilde und dem analytischen Ausdruck für dasselbe bilden. Es ist darum auch ganz passend in neuerer Zeit mitunter der Name Coordinatengeometrie statt analytischer Geometrie gebraucht worden.

Bedeutung. Die Bedeutung der analytischen Geometrie im Gegensatz gegen die reine Geometrie beruht hauptsächlich auf der Allgemeinheit, mit der dieselbe die verschiedensten Fälle in einer Formel zusammenfaßt, und auf der Sicherheit, mit der sie zu ihren Resultaten gelangt. Die reine Geometrie, weil auf die Betrachtung der geometrischen Gebilde beschränkt, muß häufig bei dem Beweise eines und desselben

Satzes, bei der Lösung einer und derselben Aufgabe mehrere verschiedene Fälle unterscheiden, je nachdem die Figur sich unter dieser oder jener Form darstellt, und es ist, abgesehen von der Umständlichkeit dieses Verfahrens, nicht immer leicht sich zu versichern, daß man keinen möglichen Fall übergangen hat. Die analytische Geometrie ist von dieser Beschränkung frei; durch passende Wahl der Größen, mit denen sie rechnet, gelangt sie zu Gleichungen, welche alle denkbaren Fälle umfassen, reicht so für jeden Satz, in wie verschiedenen Formen er sich auch darstellen mag, mit einem Beweise aus, enthält in einer Formel alle verschiedenen Lösungen, welche etwa eine Aufgabe je nach der Beschaffenheit der gegebenen Stücke erfordern mag. Was den andern Punct betrifft, die Sicherheit, mit der die analytische Geometrie zu ihren Resultaten gelangt, so beruht diese eben darauf, daß die analytische Geometrie ihre Aufgaben durch Rechnen löst. Bei den algebraischen Aufgaben hat man bestimmte Verfahrungsweisen, durch die man immer sicher zum gewünschten Resultat gelangt oder wenigstens zu der Ueberzeugung, daß die Aufgabe überhaupt nicht gelöst werden kann. Bei den rein geometrischen Aufgaben dagegen fehlt es zwar nicht an gewissen Anhaltspuncten für die Lösung, aber diese haben weder die Bestimmtheit noch die Allgemeinheit wie dort; gerade bei den schwierigern Aufgaben kommt zuletzt alles auf einen glücklichen Griff an, es ist mehr ein Errathen als ein eigentliches Lösen; und wenn an einer Aufgabe die Bemühungen auch der geschicktesten Mathematiker gescheitert sind, so ist das höchstens ein Erfahrungsbeweis, giebt aber noch lange nicht die volle Ueberzeugung dafür, daß sich die Aufgabe gar nicht lösen läßt. Ganz besonders treten diese Vorzüge der analytischen Geometrie hervor, wenn man die höhere Geometrie ins Auge faßt. Die erstaunliche Ausbildung der Geometrie in den letzten zwei Jahrhunderten ist einzig und allein der analytischen Geometrie zu verdanken. Dagegen hat die reine Geometrie vor der analytischen den Vorzug der größern Anschaulichkeit. Schon aus diesem Grunde, ganz abgesehen davon, daß die analytische Geometrie wenigstens die Elemente der reinen Geometrie als nothwendigen Ausgangspunct benützen muß, kann die analytische Geometrie nur solchen Schülern vorgetragen werden, welche die reine Geometrie zuvor gründlich absolvirt haben. In dem Studienplan der gelehrten Schulen wird die analytische Geometrie, wenn sie überhaupt in denselben aufgenommen wird, jedenfalls nur eine untergeordnete Rolle spielen, als Grundlage für die Trigonometrie. In den höhern Real- und polytechnischen Schulen aber ist dieselbe eines der wichtigsten Fächer; ein eingehender Vortrag der Mechanik ist ohne dieselbe unmöglich, fast alle Anwendungen der Mathematik gehen von ihr aus, nur durch sie wird der Schüler in den Stand gesetzt, irgend eine praktische Aufgabe auf sicherem Wege zu lösen.

Methode. Hier handelt es sich hauptsächlich darum, auseinanderzusetzen, wie der Schüler auf die einfachste und anschaulichste Weise in die ersten Elemente der analytischen Geometrie eingeführt wird; sind einmal die Grundbegriffe und Grundanschauungen sicher festgestellt, so hat die weitere Entwicklung, wenigstens so weit sie auf der Schule verfolgt werden kann, durchaus keine Schwierigkeit. Wir wollen daher bei diesem wichtigsten Punct etwas länger verweilen.

1) Vor allem ist zu zeigen, auf welche Weise überhaupt die geometrischen Gebilde der Rechnung unterworfen werden können. Betrachten wir zu dem Ende zunächst mehrere Puncte, welche auf einer geraden Linie liegen, so ist die Lage irgend eines Punctes M auf dieser Linie bestimmt, sobald man erstens auf der Linie einen bestimmten Punct O, sodann die Entfernung OM des Punctes M vom Puncte O kennt, und drittens weiß, auf welcher Seite von O der Punct M liegt. Nehmen wir einen zweiten Punct M' auf derselben Linie, so ist die gegenseitige Lage der beiden Puncte M und M' zu untersuchen; es handelt sich also zunächst um die Entfernung beider von einander. Diese ist nun entweder $= OM' - OM$ oder $= OM - OM'$ oder $= OM + OM'$, je nachdem die beiden Puncte auf derselben Seite von O liegen und OM' größer oder kleiner als OM ist, oder die Puncte auf verschiedenen Seiten von O liegen. Man kann jene

verschiedenen Ausdrücke auf eine und dieselbe Form bringen, wenn man der Entfernung OM eines Punctes M auf der Linie das positive oder negative Vorzeichen giebt, je nachdem der Punct auf der einen oder andern Seite von O liegt. Für welche der beiden Seiten man das positive Vorzeichen wählt, ist natürlich gleichgültig; wir wollen die rechte Seite zur positiven, die linke zur negativen nehmen. OM mit dem gehörigen Vorzeichen heißt dann die Abscisse des Punctes M; je nachdem diese positiv oder negativ ist, liegt also der Punct rechts oder links von O, und der absolute Werth derselben giebt die Entfernung des Punctes M vom festen Puncte O an, welcher jetzt der Anfangspunct oder Ursprung der Abscissen genannt wird; so daß durch die Abscisse die Lage des Punctes auf der Linie vollkommen bestimmt ist. Bezeichnen wir nun die Abscisse des Punctes M durch x, die von M' durch x', so liegt M' auf der positiven oder negativen Seite, rechts oder links von M, je nachdem die Differenz $x' - x$ positiv oder negativ ist, und der absolute Werth dieser Differenz giebt die gegenseitige Entfernung beider Puncte. Man überzeugt sich davon leicht, wenn man die sechs verschiedenen möglichen Fälle einzeln durchgeht. Durch die Einführung der Abscissen erreichen wir also die wichtigen Vortheile, daß durch die Abscisse allein die Lage eines Punctes auf der Linie unzweideutig festgesetzt ist, und daß die gegenseitige Lage zweier Puncte, sowohl ihre Entfernung von einander, als die Seite, auf welcher der eine vom andern liegt, durch einen und denselben analytischen Ausdruck bestimmt wird; wir sind so weiterhin, wenn es sich um die gegenseitige Lage zweier Puncte auf einer Geraden handelt, nicht mehr genöthigt, die einzelnen möglichen Fälle auseinanderzuhalten.

2) Was in Nro. 1 von der gegenseitigen Lage mehrerer Puncte auf einer Geraden gesagt worden ist, kann ganz ebenso auf die gegenseitige Lage mehrerer Richtungen, die von einem Puncte auslaufen, angewandt werden. Man nehme eine bestimmte dieser Richtungen zur Anfangsrichtung und bestimme die Lage irgend einer andern durch den Winkel, welchen dieselbe mit jener macht, und zwar mit dem positiven oder negativen Vorzeichen, je nachdem der Winkel von der Anfangsrichtung aus nach der einen oder andern Seite hin gezählt worden ist; dieser Winkel, mit dem gehörigen Vorzeichen versehen, werde durch α bezeichnet, so ist durch den Werth und das Zeichen von α die Lage der Richtung gegen die Anfangsrichtung unzweideutig bestimmt. Ist ebenso eine weitere Richtung durch α' bestimmt, so giebt der absolute Werth der Differenz $\alpha' - \alpha$ den Winkel, welchen die durch α' bestimmte Richtung mit der durch α bestimmten bildet, und das Zeichen jener Differenz giebt an, auf welcher Seite von der letzteren Richtung aus der Winkel liegt. Uebrigens ist es hier nicht durchaus nothwendig, die Winkel nach verschiedenen Seiten hin von der Anfangsrichtung aus zu zählen und ihnen darnach verschiedene Vorzeichen zu geben; denkt man sich nämlich α positiv und giebt demselben nach und nach alle möglichen Werthe von 0° bis 360°, so erhält man nach und nach alle möglichen Richtungen, welche von dem Puncte auslaufen können, und kann daher jede beliebige derselben stets durch einen positiven Werth von α bestimmen. Für $\alpha = 360^\circ$ erhält man wieder die Anfangsrichtung, und wenn man $\alpha > 360^\circ$ werden läßt, wieder dieselben Richtungen wie zuvor, so daß man jede beliebige Richtung nicht bloß durch einen, sondern durch unzählig viele verschiedene positive Werthe von α bestimmen kann, die um ein ganzes Vielfaches von 360° von einander verschieden sind. Dadurch ist es auch möglich, die Differenz $\alpha' - \alpha$ stets positiv zu machen, indem man, wenn $\alpha' < \alpha$ wäre, $360^\circ + \alpha'$ statt α' setzen kann. Kann man aber auch so bei der Untersuchung der gegenseitigen Lage von Richtungen, die von einem Puncte auslaufen, den Gegensatz des Zeichens ganz entbehren, so trägt es doch häufig wesentlich zur Vereinfachung bei, wenn man sich desselben bedient, und ist der Allgemeinheit wegen nöthig.

3) Um den Uebergang zu machen zur Bestimmung der Lage eines Punctes in einer Ebene, führen wir den Begriff der Projection ein. Unter der orthogonalen Projection oder der Projection schlechtweg eines Punctes auf eine Gerade, die Pro=

jectionsachse, versteht man den Fußpunct der Senkrechten, welche man von dem Puncte auf die Gerade fällen kann. Die Lage dieser Projection auf der Geraden wird dann nach Nro. 1 durch ihre Abscisse bestimmt. Haben wir zwei Puncte M und M′, deren Projectionen P und P′ die Abscissen x und x′ haben mögen, so heißt die Strecke PP′ mit dem gehörigen Zeichen im Sinne der Nummer 1 genommen, also die Differenz der Abscissen x′ — x, die Projection der Strecke MM′ auf die Gerade. Diese Projection kann somit sowohl positiv als negativ sein, während die Strecke selbst natürlich nur einen absoluten Werth hat; dagegen ist bei der Strecke die Richtung wohl zu beachten, welcher der beiden Puncte als Anfangs-, welcher als Endpunct genommen wird. Nimmt man M′ zum Anfangspunct, M zum Endpunct, so ist x — x′ die Projection der Strecke M′M. Das Zeichen der Projection hängt einzig und allein von dem Winkel ab, welchen die Richtung der Strecke mit der positiven Richtung der Geraden macht, auf welche sie projicirt wird, liegt dieser Winkel zwischen -90° und $+90^{\circ}$, so ist die Projection positiv, liegt der Winkel zwischen 90° und 270°, so ist die Projection negativ, ist der Winkel $\pm 90^{\circ}$, so ist die Projection der Null gleich. Die Größe der Projection hängt außer diesem Winkel natürlich auch von der Größe der Strecke ab; da aber die Projectionen zweier Strecken, welche den gleichen Winkel mit der Projectionsachse machen, der Größe nach sich verhalten wie die Strecken selbst, so ist das Verhältnis der Projection zur Strecke nur abhängig von dem Winkel der Strecke mit der Projectionsachse, es ist ausgedrückt durch den Cosinus dieses Winkels (dies letztere bildet entweder die Definition des Cosinus, wenn man die Trigonometrie auf die analytische Geometrie gründet, oder wird für die verschiedenen Fälle besonders bewiesen, wenn man die Trigonometrie anderweitig begründet). Bezeichnet man also die Größe der Strecke MM′ durch l, den Winkel, welchen sie mit der positiven Richtung der Projectionsachse macht, durch λ, so hat man

$$x' - x = l \cos \lambda.$$

Dabei ist es gleichgültig, nach welcher Seite hin von der Projectionsachse aus der Winkel λ positiv gezählt wird, da zwei gleiche Strecken, welche symmetrisch zu beiden Seiten der Projectionsachse liegen, offenbar dieselbe Projection geben. Fällt der Punct M mit dem Anfangspuncte O der Projectionsachse zusammen, so ist $x = o$, die Strecke MM′ geht über in die Entfernung OM′, und die Projection von OM′ wird $= x'$, d. h. gleich der Abscisse der Projection des Punctes M′. Wir können also sagen: die Abscisse der Projection eines Punctes ist gleich der Projection der Entfernung dieses Punctes vom Anfangspuncte der Projectionsachse. Bezeichnen wir diese Entfernung OM′ durch r, den Winkel der Richtung OM′ mit der Projectionsachse durch v, so ist demnach

$$x, = r \cos v.$$

4) Um die Lage eines Punctes in einer Ebene vollständig zu bestimmen, nehmen wir zwei auf einander senkrechte Projectionsachsen und projiciren den Punct auf beide. Sind diese beiden Projectionen P und Q bekannt, so ist dadurch der Punct gegeben; man braucht blos in denselben Senkrechte auf den Achsen zu errichten, der Durchschnittspunct dieser Senkrechten ist dann der fragliche Punct. Um die Lage jener beiden Projectionen P und Q angeben zu können, muß man auf jeder der beiden Achsen einen bestimmten Anfangspunct annehmen und über die positive und negative Seite derselben eine bestimmte Wahl treffen. Als Anfangspunct auf beiden Achsen nehmen wir ihren gemeinschaftlichen Durchschnittspunct O; die eine denken wir uns horizontal, positiv nach rechts, die andere vertical, positiv nach oben. Wir können dann einen Punct, wenn die Abscissen seiner beiden Projectionen gegeben sind, noch auf eine andere Weise construiren. Wir bestimmen zuerst auf der horizontalen Achse die Projection P des Punctes durch ihre Abscisse, errichten in dieser Projection P auf der horizontalen Achse eine Senkrechte, schneiden auf dieser ein Stück $PM = OQ$ ab, nach oben oder nach unten, je nachdem die Abscisse von Q positiv oder negativ ist; dann ist M der

gesuchte Punct. Von dieser Construction ausgehend nennt man die Abscisse der horizontalen Projection des Punctes M die Abscisse des Punctes M, die Abscisse der verticalen Projection die Ordinate des Punctes M, die horizontale Achse die Abscissenachse, die verticale die Ordinatenachse. Abscisse und Ordinate haben den gemeinschaftlichen Namen Coordinaten, die beiden Achsen heißen Coordinatenachsen, der gemeinschaftliche Anfangspunct beider Ursprung der Coordinaten. Selbstverständlich könnte man auch die verticale Achse zur Abscissenachse, die horizontale zur Ordinatenachse nehmen; man wird aber gut thun, sich an eine bestimmte Norm zu halten, um die Anschauung zu erleichtern. — Statt der orthogonalen Projectionen und rechtwinkligen Coordinatenachsen sind für manche Untersuchungen schiefe Projectionen und schiefwinklige Coordinatenachsen sehr nützlich. Da aber das rechtwinklige Coordinatensystem für alle Untersuchungen jedenfalls ausreicht und in den Anwendungen das einzig praktische ist, so kann im Unterricht das schiefwinklige Coordinatensystem ganz ignorirt, höchstens als Uebungsbeispiel benützt werden.

5) Die Abscisse und Ordinate eines Punctes M können nach Nro. 3 auch betrachtet werden als die Projectionen der Entfernung OM des Punctes vom Ursprung auf die beiden Coordinatenachsen. Bezeichnen wir diese Entfernung durch r, den Winkel, welchen die Richtung OM mit der positiven Seite der Abscissenachse macht, von dieser nach der positiven Seite der Ordinatenachse hin gezählt, durch v, so ist nach Nro. 2 der in der gleichen Richtung gezählte Winkel, welchen die Richtung OM mit der positiven Seite der Ordinatenachse macht, $v - 90^o$, und demnach, wenn wir die Abscisse des Punctes M durch x, die Ordinate durch y bezeichnen, nach Nro. 3

$$x = r \cos v \text{ und } y = r \cos (v - 90^o) \text{ oder } y = r \sin v.$$

Aus diesen Gleichungen folgt

$$r = \sqrt{x^2 + y^2} \text{ und dann } \cos v = \frac{x}{r},\ \sin v = \frac{y}{r}.$$

r und v, welche zusammen die Lage des Punctes N ebensogut bestimmen, wie x und y, heißen die Polar-Coordinaten des Punctes, und dann im Gegensatz hiezu x und y dessen rechtwinklige Coordinaten. Die vorhergehenden Gleichungen zeigen, wie man aus den einen die andern berechnen kann.

Haben wir zwei Puncte M und M', deren rechtwinklige Coordinaten beziehungsweise x, y und x', y' sind, so haben wir ebenso, wenn wir durch l die Größe der Strecke MM' und durch λ den Winkel bezeichnen, welchen die Richtung von M nach M' mit der positiven Seite der Abscissenachse macht, in der zuvor bestimmten Richtung gezählt,

$$x' - x = l \cos \lambda,\ y' - y = l \sin \lambda;$$

woraus

$$l = \sqrt{(x' - x)^2 + (y' - y)^2} \text{ und } \cos \lambda = \frac{x' - x}{l},\ \sin \lambda = \frac{y' - y}{l};\ \operatorname{tg} \lambda = \frac{y' - y}{x' - x}$$

folgt; welche Gleichungen zeigen, wie man, wenn von zwei Punten die rechtwinkligen Coordinaten gegeben sind, aus denselben die Entfernung l der beiden Puncte und den Winkel λ finden kann, welchen die Richtung von dem einen zum andern mit der Abscissenachse bildet.

6) Hat man eine Gleichung zwischen x und y, so giebt dieselbe zu jedem beliebigen Werthe, welchen man für x annimmt, im allgemeinen einen zugehörigen Werth von y. Betrachtet man nun je zwei solche zusammengehörige Werthe von x und y als die Coordinaten eines Punctes, so erhält man aus der Gleichung, wenn man dem x nach und nach alle möglichen Werthe beilegt, eine stetige Reihenfolge von Puncten, d. h. eine Linie. Die Gleichung repräsentirt also diese Linie, die Linie ist der geometrische Ort aller Puncte, welche die in der Gleichung ausgesprochene Eigenschaft besitzen.

7) Ist die Gleichung vom ersten Grade, so ist die Linie eine gerade Linie, wie man unter Anwendung von Nro. 5 leicht beweist; man nimmt drei beliebige Puncte M, M', M'' auf der Linie und zeigt, daß die Richtung MM' mit der Richtung MM''

zusammenfällt, indem beide Richtungen denselben Winkel mit der Abscissenachse bilden. Aehnlich zeigt man, daß umgekehrt jede Gerade durch eine Gleichung vom ersten Grade dargestellt werden kann. Daran knüpfen sich dann die Untersuchungen über die geometrische Bedeutung der in der Gleichung der Geraden vorkommenden Constanten, über den Winkel, den zwei Gerade, deren Gleichungen man kennt, miteinander bilden, sodann über die Bestimmung jener Constanten, d. h. die Bildung der Gleichung der Geraden, wenn dieselbe bestimmte Bedingungen erfüllen soll, endlich über die Lage eines Punctes gegen eine Gerade.

8) Ehe zu den Gleichungen von höherem Grade übergegangen wird, ist es zweckmäßig, die Lehre von der Transformation der Coordinaten vorzutragen, d. h. anzugeben, wie man eine Gleichung, die sich auf ein bestimmtes Coordinatensystem bezieht, in eine andere umformen kann, welche dieselbe Linie in Beziehung auf ein beliebiges anderes Coordinatensystem darstellt. Die Formeln für die Transformation der Coordinaten ergeben sich am einfachsten und zugleich ganz allgemein aus dem Satze: Wenn man zwei Puncte das einemal direct, das anderemal durch einen beliebig gebrochenen Weg mit einander verbindet, so ist die Projection des directen Wegs gleich der Summe der Projectionen der einzelnen Stücke des gebrochenen Wegs. Da die Gleichungen zwischen den alten und neuen Coordinaten vom ersten Grade sind, so folgt, daß die neue Gleichung der Linie jedenfalls von keinem höheren Grade sein kann, als die ursprüngliche; sie kann aber auch von keinem niedrigern Grade sein, weil sonst bei der Rückwärtstransformation der Grad der Gleichung sich erhöhen müßte. Der Grad der Gleichung einer bestimmten Linie ist also unabhängig von dem besondern Coordinatensystem, auf welches sich die Gleichung bezieht, derselbe hängt also allein von der Natur der Linie ab, und die verschiedenen Linien können daher nach dem Grade ihrer Gleichungen eingetheilt werden.

9) Die Linien zweiten Grades, die sog. Kegelschnitte, sind für die praktische Anwendung bei weitem die wichtigsten Curven und erfordern daher eine besonders eingehende Behandlung. Dabei bieten sie für den Unterricht das passendste Mittel dar, den Schüler an die Verfahrungsweise der analytischen Geometrie allmählich zu gewöhnen. Der Schüler, der bis dahin nur die Constructionen der reinen Geometrie kennt, findet in der Regel eine besondere Schwierigkeit darin, den Sinn und die Bedeutung der Gleichungen der analytischen Geometrie richtig aufzufassen. Verbindet man in der Lehre von den Kegelschnitten das Rechnen und Construiren auf eine zweckmäßige Weise, zeigt namentlich, wie sich jede Gleichung geometrisch construiren läßt, so überwindet man am einfachsten und sichersten jene Schwierigkeit. Man gehe dabei von den einfachsten Gleichungen aus, der Scheitelgleichung für die Parabel, den Mittelpunctsgleichungen für Ellipse und Hyperbel, welche Gleichungen die Stelle der Definition vertreten. Man discutire zunächst diese Gleichungen und leite daraus die allgemeine Form dieser Curven und ihre Lage gegen die Coordinatenachsen ab. Sodann nehme man die Gleichung einer beliebigen Geraden und untersuche ihr Verhalten gegen die Curve. Nehmen wir z. B. die Scheitelgleichung der Parabel

$$y^2 = 2px$$

und die Gleichung einer beliebigen Geraden

$$y = mx + c$$

so findet sich für die Abscissen x' der Durchschnittspuncte der Geraden mit der Parabel die Gleichung:

$$m^2 x'^2 - 2(p - mc)x' + c^2 = 0.$$

Ist nun $m = 0$, so wird diese Gleichung vom ersten Grade, man erhält nur einen Werth für x'; jede Gerade also, die mit der Achse der Parabel parallel ist, schneidet die Parabel nur in einem Puncte. Jede andere Gerade dagegen hat im allgemeinen mit der Parabel zwei Puncte gemein. Diese beiden Puncte sind reell und verschieden, wenn $2mc < p$, sie fallen in einen Punct zusammen, wenn $2mc = p$, sie werden

endlich imaginär, wenn $2mc > p$. Also: Die Gerade schneidet die Parabel, oder berührt dieselbe, oder liegt ganz außerhalb derselben, je nachdem $2mc < p$, oder $= p$ oder $> p$ ist. Man pflegt in der Regel die Gleichungen der Tangenten der Kegelschnitte mit Hilfe der Differentialrechnung abzuleiten; man gelangt aber auf diese Weise zu einer gewöhnlich nicht sehr bequemen Form der Tangentengleichung. In dem obigen Zusammenhang ergiebt sich die Bedingung, daß eine Gerade die Parabel berührt, ganz von selbst, ohne daß man die Differentialrechnung zu Hülfe nehmen müßte, und zugleich in der bequemsten Form. Sucht man nun die geometrische Bedeutung der obigen Bedingungen $2mc \lesseqgtr p$, so ist mc die Abscisse des Punctes, in welchem eine auf der Geraden in ihrem Durchschnittspuncte mit der Ordinatenachse errichtete Senkrechte die Abscissenachse schneidet. Je nachdem die Abscisse kleiner, gleich oder größer als $\frac{1}{2}p$ ist, schneidet die Gerade die Parabel, berührt dieselbe oder trifft sie gar nicht. Bestimmt man also auf der Achse der Parabel den Punct F, dessen Abscisse $= \frac{1}{2}p$ ist, so findet der eine oder andere jener drei Fälle statt, je nachdem der Durchschnittspunct der Senkrechten mit der Achse der Parabel auf derselben Seite von F liegt, wie der Scheitel, oder mit F zusammenfällt, oder auf der andern Seite von F liegt, als der Scheitel. Man kommt so ganz ungezwungen auf den Brennpunct der Parabel. Hält man die Eigenschaft der Tangente fest, $mc > \frac{1}{2}p$, so ergiebt sich hieraus sogleich Gleichung und Construction der Tangenten parallel einer gegebenen Richtung und aus einem gegebenen Puncte. Die Abscisse des Berührungspunctes findet sich $= \frac{c}{m}$ aus der obigen Gleichung für x' und dazu die Ordinate $= 2c$; aus letzterer folgt eine einfache Construction der Tangente an einen gegebenen Punct der Parabel. Daran knüpfen sich die Sätze über Subtangente, Subnormale, Gleichung und Construction der Normale, Erklärung des Wortes Brennpunct u. s. w. — Nimmt man die Ellipse

$$\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 1$$

und die Gerade

$$y = mx + c,$$

so findet sich, daß die Gerade die Ellipse in zwei Puncten schneidet oder berührt oder ganz außerhalb derselben liegt, je nachdem c^2 kleiner oder gleich oder größer als $m^2a^2 + b^2$ ist, oder je nachdem die Projection eines Brennpuncts auf die Gerade innerhalb, auf oder außerhalb des Kreises liegt, der um die große Achse der Ellipse als Durchmesser beschrieben wird, und analog für die Hyperbel. Darnach lassen sich dann für Ellipse und Hyperbel dieselben Untersuchungen durchführen, wie sie vorher für die Parabel aufgezählt worden sind. — Nachdem so Parabel, Ellipse, Hyperbel einzeln betrachtet worden sind, nimmt man die allgemeine Gleichung zweiten Grades und zeigt, daß in derselben nur drei verschiedene Arten von Curven enthalten sind, eben die drei Kegelschnitte; entwickelt die gemeinschaftliche Scheitelgleichung, aus welcher sich die Erklärung der Namen Parabel, Ellipse, Hyperbel ergiebt; und geht dann zu den Polargleichungen über. — Nun erst dürfte es am Platze sein, die Differential- und Integral-Rechnung herbeizuziehen, und zunächst auf die Kegelschnitte, sodann auf andere wichtigere Curven anzuwenden.

10) Um die Lage eines Punctes im Raume anzugeben, nimmt man drei in demselben Puncte sich schneidende und auf einander senkrechte Coordinatenachsen, auf welche man den Punct projicirt. Die Abscissen dieser drei Projectionen sind die drei rechtwinkligen Coordinaten des Punctes. Legt man durch den Punct drei Ebenen parallel mit den drei Coordinatenebenen, so bilden diese sechs Ebenen ein rechtwinkliges Parallelepipedon, dessen Kantenlängen durch die absoluten Werthe der drei Coordinaten des Punctes gegeben sind. Hieraus ergiebt sich die Entfernung des Punctes vom Ursprung ausgedrückt durch seine Coordinaten und die Bedingungsgleichung, welche zwischen den Cosinussen der drei Winkel stattfindet, die eine und dieselbe Richtung mit den drei

Coordinatenachsen einschließt. Hat man zwei Puncte M und M', deren Coordinaten man kennt, so findet sich ähnlich die Entfernung beider und die Cosinusse der Winkel, welche die Richtung MM' mit den drei Coordinatenachsen bildet. Betrachtet man sodann das ebene Dreieck MOM' und drückt die Seite MM' durch die beiden andern OM und OM' und den Cosinus des eingeschlossenen Winkels MOM' aus, so findet man den Cosinus dieses Winkels durch die Coordinaten der beiden Puncte M und M' oder auch durch die Cosinusse der Winkel ausgedrückt, welche die beiden Richtungen OM und OM' mit den Coordinatenachsen machen, und damit allgemein die Formel für den Cosinus eines Winkels, wenn die Lage seiner Schenkel gegeben ist. Hieran schließen sich die Formeln für die Transformation der rechtwinkligen Coordinaten im Raume. Statt der rechtwinkligen Coordinaten kann ein Punct M auch durch Polarcoordinaten bestimmt werden, indem man seine Entfernung OM vom Ursprung angiebt und dazu entweder den Winkel, welchen OM mit der Ebene der xy macht und den Winkel, welchen die Projection von OM auf diese Ebene mit der Achse der x einschließt, oder aber den Winkel von OM mit der Achse der x und den Winkel der durch diese Achse und die Richtung OM gelegten Ebene mit der Ebene der xy. — Eine Gleichung zwischen den drei rechtwinkligen Coordinaten stellt eine Fläche vor, da die Gleichung im allgemeinen zu jedem Puncte der xy Ebene einen Werth von z und damit einen entsprechenden Punct im Raume giebt. Ist die Gleichung vom ersten Grade, so ist die Fläche eine Ebene; denn die Fläche wird von den Coordinatenebenen, wie man auch dieselben transformiren mag, also von jeder Ebene in gerader Linie geschnitten. Die Linien im Raume müssen als Durchschnitt zweier Flächen betrachtet werden; zu ihrer Bestimmung sind also stets zwei Gleichungen nothwendig. — Vor allem sind nun die gegenseitigen Beziehungen von Puncten, Geraden und Ebenen im Raume mit möglichster Vollständigkeit zu betrachten. Eine erschöpfende Behandlung der krummen Flächen und Linien dagegen überschreitet die Aufgabe auch der polytechnischen Schulen; es wird genügen, wenn die wichtigsten Flächen und Linien nach den Gleichungen in ihrer einfachsten Form untersucht und die allgemeinen Sätze über Berührungen, Krümmungsverhältnisse u. s. w. daran erläutert werden.

Literatur. Die Einführung der Coordinaten und damit die Begründung der analytischen Geometrie ist das Verdienst von Des Cartes, dessen Geometrie im Jahre 1637 zuerst erschienen ist. Durch diese analytische Behandlung kam die Geometrie in eine so enge Beziehung zu den übrigen Theilen der Mathematik, daß die Geschichte der weitern Entwicklung der analytischen Geometrie nur im Zusammenhang mit der Geschichte der Mathematik überhaupt gegeben werden kann. Von den Werken über analytische Geometrie, welche für die Zwecke des Unterrichts an denjenigen Schulen, auf welche sich die Encyklopädie beschränkt, in Betracht kommen können, nennen wir:

Euler, introductio in analysin infinitorum, 2. Theil. — Biot, essai de géométrie analytique appliquée aux courbes et aux surfaces du second ordre. — Lefébure de Fourcy, leçons de géométrie analytique. — Bélanger, résumé de léçons de géométrie analytique et de calcul infinitésimal. — Leroy, analyse appliquée à la géométrie de trois dimensions. — Fort und Schlömilch, Lehrbuch der analytischen Geometrie.

Dazu kommen dann noch für die Anwendung der Differential- und Integralrechnung auf die analytische Geometrie die Lehrbücher jener Disciplinen. Dr. Zech.

Andacht, Andachtsübungen. Andacht ist die ungetheilte Hinwendung des Gemüthes zu Gott — ein Ausgehen aller Gedanken aus dem creatürlichen Sein und ein völliges Sichversenken in das Wesen Gottes. Schon in der frommen Erinnerung an Gottes Dasein und Nahesein wendet sich das Gemüth zu ihm hin; doch kräftiger und anhaltender geschieht dies in sinnender Betrachtung; weiter nimmt das Herz den Lauf, wenn es den durch die Betrachtung erweckten oder neu gewonnenen Schatz von Gedanken und Empfindungen im Gebete ausströmt, und als höchster und stärkster

Grad der Andacht darf wohl jene unio mystica bezeichnet werden, in welcher der Mensch durch die innigste Berührung seines tiefsten Wesens mit dem Wesen Gottes für Augenblicke das selige Gefühl hat, sich ganz in Gott verloren zu haben, um sich reiner, freier, herrlicher wieder zu gewinnen. Wie durch den Grad der Stärke, so unterscheiden sich die andächtigen Momente durch die eigenthümliche Stimmung, welche das Gemüth zu Gott führt oder welche durch die Hinwendung zu Gott hervorgerufen wird: zu Gott gewendet fühlt sich das Gemüth bald vom Schmerz der Buße durchzittert, bald vom Jubel über seine Barmherzigkeit durchklungen, heute möchte es vor Gottes Majestät wie ein Wurm sich verbergen, morgen fühlt es sich von ihr auf Adlersschwingen emporgehoben — und ein anderesmal ist es weder das eine noch das andere, sondern eine kindliche Freude an der Liebe des Vaters, ein seliges Ruhen und Genießen an seinem Herzen. — So gewiß nun die geistige Gesundheit eines Menschen davon abhängt, daß sein geistiges Leben in der Religion wurzelt und gipfelt, so gewiß die Eigenthümlichkeit des religiösen Lebens in der Beziehung aller seiner Momente auf Gott liegt — so gewiß muß das Gemüth immer aufs neue zu Gott sich hinwenden, so gewiß ist die Nothwendigkeit der Andacht. Denn der natürliche Hang des Menschen in seiner Zerrüttung durch die Sünde geht nicht aufwärts, sondern abwärts, seine natürliche Bewegung ist keine centripetale, sondern eine centrifugale, sie sucht nicht in dem Einen, von dem alles wahre Sein ausgeht, sich zu sammeln, sondern liebt es in dem Vielen, in seiner Ablösung von Gott, sich zu zerstreuen. Ließe der Mensch sich gehen, das natürliche Leben würde das religiöse überwuchern; das Ich in seiner Hoffahrt oder Sinnlichkeit, die Mannigfaltigkeit der Dinge umher, die Einwirkung gottwidriger geistiger Gewalten würden sich zwischen den Menschen und seinen Gott hineindrängen und seinem wahren geistigen Leben die Quelle verstopfen. Darum ists nothwendig, daß immer wieder im Gewirre des creatürlichen Seins das Gemüth auf Gott sich besinnt, zu ihm mit Sehnsucht sich wendet und im Betrachten und Aussprechen seiner Gefahren und seiner Hülfe sich stärkt, um in der Welt nicht von der Welt, sondern Gottes zu sein. — Als Urbild nicht vereinzelter andächtiger Stimmung, sondern eines ununterbrochenen andächtigen Lebens erscheint der Gottmensch, der mit dem Vater eins wär, und in dessen ganzem Leben kein Moment denkbar ist, der nicht von der Beziehung zu Gott erfüllt gewesen wäre. Je näher der Mensch diesem seinem Urbild kommt, desto freier, unmittelbarer, beständiger wird seine Andacht, desto mehr wird sie zum Beten ohne Unterlaß, in welchem die Momente des natürlichen Lebens nicht als Unterbrechungen des religiösen Lebens erscheinen, sondern als die einzelnen Noten in der religiösen Grundstimmung des Gemüthes. So wird es möglich, daß dieses, wie Scriver in Gottholds „zufälligen Andachten" meisterlich gethan hat, an jeder noch so geringfügigen Erscheinung des äußerlichen Lebens sich zur religiösen Betrachtung und schließlich zur Anbetung erhebt. — Hat aber selbst Christus die Andachtsübung nicht verschmäht, indem er, um zu beten, die Einsamkeit aufsuchte, und die Methode der Andacht nicht, indem er laut und mit äußerlicher Geberde betete, — wie viel mehr werden wir der Uebung und Methode in der Andacht bedürfen, die wir nicht allein von außen, sondern auch durch unsre eigene Natur aus dem frommen Leben herausgedrängt werden. Je schwerer das natürliche Leben abwärts zieht, desto treuer muß der Mensch sich üben, immerdar Gott vor Augen zu haben: und je mehr Gefahr ist, daß selbst in die andächtigen Momente das gottentfremdete Leben störend hineingreift, desto mehr gilt es, durch die rechte Methode solche Störungen abzuweisen. Wer den Tag über durch lärmende Weltgeschäfte von Gott abgezogen wird, der wird durch treue Uebung der Andacht in der Stille des Abends allmählich dahin kommen, daß er am Tage auch durch Geschäfte sich nicht mehr zerstreuen läßt. Wer beim Beten durch die offenen Augen zerstreuende Bilder einläßt, der senke sie oder schließe sie zu. Falsche Freiheit führt auch hier zur Knechtschaft des Geistes unter die Sinnlichkeit, der Gebrauch des Gesetzes zur wahren Freiheit. Darum ist es nicht nur überhaupt heilsam, von Zeit zu Zeit die Einsamkeit zu andäch-

tiger Betrachtung zu suchen, durch Gebrauch des göttlichen Wortes mit Gott in Verbindung zu treten, durch Gebet eine innige Vereinigung mit ihm zu vollziehen, sondern es ist räthlich, daß der Mensch regelmäßig und in bestimmter Ordnung sich in's Kämmerlein schließe oder durch die Fluren gehe, Gottes Wort höre oder lese, zu ihm bete oder singe. So wird allmählich der Unterschied zwischen den andächtigen und nicht andächtigen Momenten des Lebens sich verringern, und das freie, unmittelbare, freudige Leben und Weben in Gott anbrechen, darinnen des Menschen höchste Herrlichkeit liegt. Die Bedeutung dieser Sätze für die Pädagogik wird zunächst von der psychologischen Möglichkeit der Andacht im Kindesalter abhängen. Die segnende Hand des Herrn auf den Häuptern der Kinder, seine Aufforderung an die Erwachsenen, wie die Kinder zu werden, um in's Himmelreich eingehen zu können, die Gesammtanschauung der hl. Schriften, nach welcher den Weisen und Klugen verborgen ist, was den Unmündigen geoffenbart wird, sind für den Christen Beweis genug, daß das religiöse Leben nicht durch die Reife der Erkenntnis vermittelt wird, sondern in der Unmittelbarkeit der Gemüthswelt seinen Boden hat. Und wenn demgemäß das Gemüth des Kindes am unbefangensten die Offenbarungen Gottes einläßt und, vom Weltbewußtsein noch wenig erfüllt, den größten Raum für diese Offenbarungen bietet — warum sollte nicht gerade das Gemüth des Kindes zu Gott sich hinzuwenden fähig, zu andächtiger Stimmung geschickt sein? Nicht solche besonders begnadigte Kinder allein, wie der Graf Zinzendorf, der im zartesten Alter bereits im innigsten Gebetsverkehr mit seinem Heiland stand, sondern solche Kinder, deren Gemüthsleben wir alle zu beobachten Gelegenheit haben, zeigen oft ein außerordentlich reiches religiöses Leben, freilich nur in der Form unmittelbaren Gefühls und kindlicher Vorstellung. Darum thut die Pädagogik nichts Verkehrtes, wenn sie von dem Augenblicke an, in welchem überhaupt das Kind Gegenstand ihrer Bemühungen wird, dasselbe zur Andacht zu erwecken sucht. Das Kind erhalte zuerst durch den am Tische betenden Vater, die über das Bett gebeugte betende Mutter, einen Eindruck der Andacht. Sobald es den Namen der Eltern spricht, lerne es auch den Namen des himmlischen Vaters, sobald in ihm der Sinn für die Welt erwacht, werde ihm der Schöpfer derselben vorgeführt — und von Stufe zu Stufe, vom abhängigsten Geleitetwerden zu immer größerer Selbständigkeit, werde der Zögling geübt, in frommer Erinnerung an Gott, in sinnender Betrachtung seines Wortes, im Gebete, im Gesange andächtig zu sein. Eine erzieherische Leitung der Andacht ist aber nöthig, damit weder religiöse Schlaffheit, noch religiöse Fülle, noch geniale Naturkraft der wahren Andacht Eintrag thue. Wenn z. B. Kinder nicht zum eigentlichen methodischen Gebete vor'm Zubettegehen, sondern nur zu frommen Gedanken an Gott ermuntert werden, so ist die Gefahr vorhanden, daß im Halbschlummer Göttliches und Natürliches sich wunderlich vermengt, die Meinung sich bildet, man sei wirklich andächtig gewesen und habe wirklich gebetet, während doch die Andacht nicht zur Kraft, das Gebet nicht zur Wahrheit gekommen ist. Durch das ganze Leben hindurch kann solche Vernachlässigung den Nachtheil unkräftiger, unwahrer, verschwommener Frömmigkeit nach sich ziehen. Wenn aber Kinder zeitweilig von einem besonders starken Triebe zur Andacht ergriffen werden und die Erziehung versäumt, dem religiösen Aufschwung in der Tüchtigkeit und Fülle des natürlichen Lebens einen gesunden Boden zu schaffen, so kann leicht die Andacht zur falschen Weltflucht, zu ungesunder Askese werden oder die Gefahr liegt nahe, daß das Gemüth, ohne Leitung ungestüm aufwärts gehoben, einen tiefen Fall in die Welt der Sinnlichkeit abwärts thue. Wozu aber geniale Naturkraft, wenn sie nicht in den gottgeordneten Bahnen ihre religiöse Befriedigung sucht, sondern ihre Wege selbst sich wählt, verführt werden kann, das zeigt der selbsterfundene Cultus des Jünglings Göthe (vgl. Wahrheit und Dichtung, sechstes Buch). Wie anders stünde dieser von Natur zum religiösen Leben ungemein disponirte Genius vor uns, hätte er sich zu rechter Zeit an die zur Pflege des frommen Lebens von Gott gegebenen Ordnungen angeschlossen. Zur Leitung der Andacht des Zöglings ist aber das Beste schon

geschehen, wenn dem Zögling Gelegenheit gegeben wird, mit seinem individuellen religiösen Leben sich an eine Gemeinschaft anzuschließen. Das religiöse Leben muß verkümmern oder irre gehen, wenn es kein Gemeinschaftsleben ist. In ihm hat der Einzelne einestheils ein Correctiv, daß er nichts ungesundes sich aneigne, anderntheils das Feld, auf dem der religiöse Trieb sich entfalten kann. Darum komme das Haus (siehe „Hausgottesdienst,“ „Gebet“), die Schule (siehe „Schulgottesdienst“) und die Kirche (siehe „Kirchlichkeit,“ „Sonntagsfeier“) dem Zögling entgegen, nicht um sein individuelles religiöses Leben in starre Formen zu zwängen, sondern durch heilsame Zucht es zu reinigen, durch innige Gemeinschaft es zu bereichern. **Wilhelm Baur.**

Andreä, Johann Valentin, geb. zu Herrenberg 1586, Enkel des Tübinger Kanzlers Jakob Andreä, 1614 Diakonus in Vaihingen, 1620 Decan zu Calw, 1639 Hofprediger in Stuttgart, 1650 Prälat von Bebenhausen und 1654 von Adelberg, in gleichem Jahre zu Stuttgart gestorben, — bekanntlich der Mann, von welchem Spener gesagt hat, wenn er Einen könnte von den Todten auferwecken, so müßte es Andreä sein. Seine Persönlichkeit muß — womit auch die noch erhaltenen Bildnisse zusammenstimmen — eine gewaltige gewesen sein, ausgestattet ebenso sehr mit hoher geistiger Begabung in einem Maße, wie sie nicht vielen zu Theil wird, wie mit einer Willens- und Thatkraft, der es bei allem Feuer nicht an Beharrlichkeit fehlte; reich an schöpferischen Gedanken, aber bei allem idealen Schwunge derselben ein durch und durch praktischer Mann, geneigt und gewandt die Geißel der Satyre zu schwingen, und doch in tiefstem Innern Wohlwollen und Liebe tragend, ein Mann, der eben darum zu seiner Zeit fast einsam dastand, „ein seltener und lieber Geist,“ „blühend wie eine Rose unter Dornen“ (Herder, in der Nachlese zur schönen Literatur und Kunst, sämmtl. W. Thl. XX. — in der Cotta'schen Octav-Ausgabe Thl. XIII, S. 220. 223.) Seine Wirksamkeit für seine unter den Greueln des 30jährigen Krieges furchtbar leidende Gemeinde wie später für die ganze evangelische Kirche in Württemberg (er ist z. B. der Urheber der sog. Kirchenconvente, in deren Hand die kirchliche Disciplin innerhalb der Gemeinden großentheils gelegt ist) haben wir hier nicht näher zu schildern; ebenso wenig die Mystification, die er mit dem lieben Publicum sich erlaubte durch verschiedene anonyme Schriften, in welchen er das Vorhandensein einer Rosenkreuzer-Bruderschaft fingirte (s. darüber den Art. Valentin Andreä von Hartmann in Herzogs theol. Real-Encykl. Thl. I. S. 313). Die von Hoßbach (Berlin 1819) gelieferte Biographie bietet hiefür ein reiches Material dar. Als Dichter hat ihn Herder, a. a. O. S. 194 ff., neuerlich Scholl, Geschichte der neudeutschen Literatur, S. 175, gewürdigt; uns scheint übrigens in seinen meisten Schriften die praktische Tendenz allzu dominirend gewesen zu sein, als daß uns seine gewiß bedeutende poetische Anlage hinreichend dazu berechtigte, ihn den deutschen Dichtern im engern Sinne beizuzählen; wie kommt es auch sonst, daß dieser Mann uns kein Kirchenlied hinterlassen? (Franz Horn, die Poesie und Beredtsamkeit der Deutschen Berl. 1822. I. S. 248 und Schäfer, Geschichte der deutschen Literatur S. 199 reden beide von Andreä mit gebührendem Ruhme, aber bezeichnen ihn ebenfalls nicht als Dichter. Richtig hat ihn in dieser Beziehung auch Vilmar beurtheilt, Gesch. d. d. Nat.-Lit., 6. Aufl. S. 355.) In die Geschichte des Schulwesens und der Katechese aber gehört er, sofern er auch darin der Vorläufer Speners und seiner Mitarbeiter und Nachfolger war, daß er eine Hauptquelle aller der Schäden, an denen die Kirche krankte, in der heillosen Vernachläßigung des Schulunterrichts sah, d. h. einerseits in dem mechanischen Betrieb des Lateinischen in den niedern gelehrten Schulen, andererseits in dem ebenso mechanischen Katechismus-Unterricht in den Volksschulen. In ersterer Beziehung führen wir Hoßbachs Worte an (a. a. O. S. 143. 145.): „Es war nicht allein die fehlerhafte Methode des Unterrichts, nicht allein die scholastisch rhetorische Form, die er verbannen wollte, sondern das heidnische Princip, welches die alte, von den Meisten falsch aufgefaßte und nur halb verstandene römisch griechische Bildung dem neuen, evangelischen Leben unbedingt vorzog.“ Wie er in

verschiedenen hieher bezüglichen Stellen unverkennbar nahe an die Ansicht streift, daß auch für das Sprachstudium lieber christliche Autoren gewählt werden sollten — was bei seiner eigenen classischen Bildung und Gelehrsamkeit nur eben aus der Opposition gegen die Schulen seiner Zeit, gegen dieses unvernünftige, absolute Werthlegen auf's Lateinschreiben und Lateinreden vollkommen erklärlich ist: so erhellt anderwärts ebenso deutlich, daß in ihm sich das humanistische Interesse theilen muß mit dem realistischen. Auf letzteres weist schon seine innige Freundschaft mit Amos Comenius hin, dessen didactica magna er mit einem hohen Lobe begleitete, indem er sie als ein für die Eltern, für die Lehrer, die Schüler, die Staaten, die Kirche, ja für den Himmel überaus wichtiges und ersprießliches Werk empfahl. Unverblümt spricht er aber die realistische Anschauung aus z. B. im dritten Dialog (im Theophilus 1649), wo er drei Grundsätze aufstellt: 1. Nichts soll der Jugend in fremder Sprache vorgeschrieben werden; 2. nichts soll ihr aufgegeben werden, was sie nicht versteht, — denn Ueberdruß erregend sei es, wenn der Knabe zwar Wörter lernen müsse, aber über die damit bezeichneten Sachen und deren Gebrauch im Leben nicht in's Klare gesetzt werde; 3. nichts soll der Jugend erklärt werden, was über ihren Horizont geht und ihr kein Interesse abgewinnt. Nicht das Vollstopfen der Knaben mit Kenntnissen, die sie sofort regurgitent et evomant, sondern solches ihnen beizubringen, was sie geschickt wieder geben können, dessen sie also mit geistiger Freiheit mächtig seien und das sie praktisch anzuwenden verstehen, das sei die Aufgabe und die wahre Kunst des Lehrens. Indessen ist, wie seinem Freunde Amos, so auch ihm nicht dieses praktische, selbständige Wissen und Können das Höchste, wofür es die um ein Jahrhundert späteren Realisten ansahen; Bildung durch Sprachen und Bildung durch Sachen ist bei ihm beides einem Höheren und Höchsten untergeordnet: omnis spiritus cedat Christo; nihil argutum, ingeniosum, elegans, cordatum consonansque videatur, quod Christo cassum sit, qui haec talia et habet omnia et infinitis modis superat. Man sieht: einerseits verliert alles andere Wissen seinen Werth gegenüber dem Wissen von Christo; aber andererseits umfaßt das Letztere auch das Erstere; es schließt dasselbe so wenig aus, daß gerade dem Christen alles edle Wissen und Können gebührt; „meine Lehrkunst" sagt er a. a. O. S. 107, „soll Gott geweiht sein und (darum) treffliche Menschen bilden, denen auch keine Kenntnis in schönen Wissenschaften und Künsten fremd sein darf." — In Bezug auf das Volksschulwesen kommt insbesondere die höhere Idee in Betracht, die Andreä von der Katechese in sich trug und zu verwirklichen strebte. Wie blutwenig mit dem damals üblichen Katechismus-Unterricht erreicht werde, stellt er — wie er überhaupt die Satyre sehr gut zu handhaben verstand — in einer höchst ergötzlichen Katechisation (in jenen Dialogen) vor Augen (der Verf. dieser Zeilen hat dieselbe, nebst weiteren Auszügen und Belegstellen mitgetheilt in einer Abhandlung: „Pädagogische Betrachtungen und Phantasien eines württembergischen Theologen aus dem 17. Jahrhundert," im süddeutschen Schulboten 1855. Nro. 15—17). Dagegen sieht man auch an derjenigen Katechisation, die er ebendaselbst (dial. 1. S. 16 f.) ausführt, und die sein katechetisches Ideal darstellt, wie viel erst noch Erfahrung erworben werden mußte, ehe die Katechese diejenige pädagogische Einfachheit und Natürlichkeit unbeschadet der Fülle und Realität des Inhalts erlangen konnte, die die jetzige Katechetik fordert.

Allen seinen pädagogischen und didaktischen Reformgedanken hat Andreä schon dreißig Jahre vor dem Erscheinen jener Dialoge in einer Schrift: reipublicae christianopolitanae descriptio (1619, dem Johann Arnd dedicirt, nicht zu verwechseln mit seiner „Christenburg," einer von ihm selbst deutsch verfaßten epischen Dichtung, nach seiner Handschrift herausgegeben von Grüneisen, Leipz. 1836.) in idealer Weise Ausdruck gegeben; seine Christianopolis ist ein christliches Gemeinwesen, wie er es sich nach allen Seiten von Einem Herzpunct aus, dem Worte Gottes, belebt und beherrscht denkt, und worin das Schul- und Erziehungswesen eine sehr bedeutende Stelle einnimmt. (Eine Schrift aus seiner Jugend: idea bonae institutionis ist leider verloren.) Die

Beschreibung der Anstalten, der Schullocale, sogar nach platonischer Weise gedachter gemeinsamer Erziehungshäuser aller Kinder vom sechsten Jahre an; die Schilderung rechtschaffener Lehrer, wie er sie sich denkt, dann der milden und doch nachdrucksamen Disciplin, der mannigfachen Leibesübungen ꝛc. (er selber hatte in Tübingen Unterricht im Voltigiren gegeben, s. Hoßbach S. 16, ist somit als erster Turnlehrer daselbst zu betrachten) — das alles ist sehr ideal gehalten, doch nicht so, daß er nicht jetzt vieles davon, ja manches mehr, als er sich geträumt, realisirt sehen würde. Wie wenig er aber versäumte, selbst Hand anzulegen, um im Kleinen das Große zu beginnen, geht daraus hervor, daß er nicht nur in schwerer Drangsal es dahin zu bringen wußte, daß die armen Schüler täglich zweimal in seiner Gemeinde zu Calw gespeist wurden, sondern vornehmlich sich des Jugendunterrichts persönlich annahm und schon 1621 seine evangelische „Kinderlehre" herausgab, als weitere Belehrung für Kinder, die „den Katechismum allbereits ergriffen," d. h. die ihn gut auswendig wußten, — eine Schrift, die der Vorläufer der aus der Spener'schen Periode hervorgegangenen Bearbeitungen des Katechismus für den kirchlichen Unterricht geworden ist, wiewohl sie nicht wie diese den Katechismus selbst zur Grundlage, zum Texte hat, sondern nach Art eines Compendiums in 32 Fragstücke eingetheilt ist. — Um den Mann mit seinen eignen Worten zu charakterisiren, heben wir noch aus den genannten Dialogen (Dial. III. de literatura) zwei Stellen aus, deren eine seinen Grimm über die Heillosigkeit der Lehrer seiner Zeit, die andere seine Idee einer bessern Methode im Sprachunterricht ausdrückt.*) 1. (Pag. 99.) Contemplare quorundam praeceptorum et immaturam aetatem, et crudum judicium, et incoctum rigorem, et praecocem fervorem, et musteam eruditionem et insipida dictata et horridum supercilium. Contemplare quorundam obsoletos ritus, inveteratas formulas, inconcinnas traditiones, intolerabilem bilem, immodicam tenacitatem, jejunam verbositatem. . . . Multis sumptibus, flagris et annis, foetore, sudore terroreque, memoria, sanitate ac conscientia opus est, ut juventutem nostram perdamus, quam frugaliori, breviori, alacriori certiorique compendio ad optimam frugem erigere possemus. Quid enim tetrici illi capricorni nobis, quam trepidos? quid insulsi morosophi, quam insipidos? quid vocabularii nomenclatores, quam verbosos? quid plagosi carnifices, quam maculosos? quid imperiti stipites, quam ligneos relinquerent? qui cum vix eruditorum pulpita aut librorum thecas, nedum artium scientiarumve titulos et ingenii humani gazophylacium inspexerint, censoriam virgulam vel subulci verius flagellum in omnem literaturam sibi sumunt. — 2. (Pag. 96.) Quae linguarum edocendarum facilior ratio sit, quae addiscendarum expeditior: an juncta, an separata, an permutata, an aetate prima aut adultiore, meum non est definire; multo minus peritioribus obloqui. Mihi quidem inter grammatica et prosodica praecepta facilem, jucundam et perpetuam lectionem, interpretationem et conversionem plurimum compendii adferre observatum est, atque ob id hoc potissimum tempus, quo memoria valet vigetque, commodius creditum, quae adultiores annos, etiam laboriosos, destituere solet. Sed ut diversa sunt ingenia et captus nunc celerior, nunc tardior, ita vix tuto eandem regulam observabimus. Hoc tamen agamus, ut, dum linguis laboratur, semper ingenio aliquid, quod scire expediat, suppeditetur, ne in vanum memoria fatigetur, sed duplici aut multiplici etiam officio studiove defungatur. Itaque optimi et sanctissimi autores deligendi, qui dum lingua formatur, ingenium simul poliant, mentem instruant, animam erigant, atque multiplici voluptate hominem adolescentem perfundant.

*) Da die folgenden Stellen vorzugsweise sich auf gelehrte Schulen beziehen und auch sprachlich merkwürdig sind, so gebe ich sie im Original. Ohnehin ist es, wie selbst Herder a. a. O. S. 221 bezeugt, kaum möglich, den Charakter des Andreä'schen Gedankenausdruckes im Deutschen ganz unverletzt wiederzugeben.

Außer den bereits angeführten Schriften über ihn und von ihm ist zur nähern Kenntnis des Mannes in den uns hier angehenden Hinsichten noch zu lesen seine Selbstbiographie (neu herausg. von Rheinwald, Berlin 1849) und sein „christlicher Herkules" (eine Uebersetzung davon hat ein Nachkomme Andreäs, Dr. Victor Andreä, Frankfurt 1845 veröffentlicht). Die Zahl seiner Schriften im Ganzen beläuft sich auf einhundert.

Palmer.

Angeberei ist die Untugend des Kindes, bei der es zur übeln Gewohnheit geworden ist, die Fehltritte Anderer gerne bei den Eltern und Lehrern zur Anzeige zu bringen. Das Wort weist auf eine sehr verbreitete, höchst beachtungswerthe, aber noch viel zu wenig beachtete (vgl. jedoch Dobschall, Grundsätze der Schuldisciplin, Liegnitz 1841. S. 155. Kruse, Schuldisciplin. Leipzig 1857. S. 179) Erscheinung des kindlichen Lebens. Wie jede sündliche Entwicklung, so beruht auch sie auf der Verkehrung einer im Wesen des Kindes begründeten, an und für sich naturgemäßen und gesunden Richtung, vermöge welcher dasselbe — verletzt in seinem Wahrheits-, Rechts- und Ordnungssinn, überhaupt in seinem sittlichen Gefühl und getrieben von einem regen Gemeingeist — rückhaltlos-freimüthig gegenüber den Wächtern der Sitte und Zucht Zeugnis von dem giebt, was es Schlimmes gesehen und gehört hat.

Die Ursachen der Entartung dieser Richtung liegen im allgemeinen in dem Mangel an einer demüthigen Selbsterkenntnis, bei welchem man blind für die eigenen Fehler das Böse nur an Andern bemerkt, und in der natürlichen Selbstsucht, vermöge der das Kind noch nicht aus sich selbst herauszugehen und in das Wesen und die Zustände eines Andern sich zu versetzen vermag und geneigt ist, denselben nur zum Mittel des Eigenwesens zu machen. Dadurch begründen sich die Versuche, mittelst der Eltern und Lehrer seinem Vortheil, seiner Eitelkeit und Ehrsucht, seiner Herrschsucht zu dienen — und so verstecken sich dahinter die schlimmsten sittlichen Unarten: Schmeichelei, Neid, Eifersucht, Schadenfreude und Bosheit, die sich möglicher Weise bis zur raffinirten Lüge, Heuchelei und Intrigue steigern können.

Es kann daher nicht fehlen, daß da, wo diese Untugend genährt wird, die traurigsten Wirkungen eintreten, daß insbesondere das jugendliche Gemeinleben in seiner gottgefälligen Heiterkeit und Liebe dadurch heillos zerrüttet wird, weswegen eine Erziehung, welche auf den Namen einer christlichen Anspruch machen und die rechten Grundlagen für das spätere Leben schaffen will, auf's entschiedenste dagegen ankämpfen muß.

Dazu gehört aber um so mehr wachsamer Ernst, Weisheit und Umsicht, als Eltern und Lehrer so leicht versucht sind, die schlimme Untugend zu begünstigen. Einmal sind beide in der Lage, in manchen Fällen tieferer, sittlicher Bedeutung — um der Wahrheit auf den Grund zu kommen — ein offenes, freies und rückhaltloses Bekenntnis fordern zu müssen, ein Recht und eine Pflicht, die leicht zu Ueberschreitungen und zu einer schlimmen Inquisitionssucht führen können. Sodann sind sie bei dem Mangel pädagogischer Allgegenwart überhaupt häufig genöthigt, die Hülfe anderer Kinder bei der Beaufsichtigung in Anspruch zu nehmen. Daran schließt sich dann so leicht die Bequemlichkeit, Unbesonnenheit, Gewissenlosigkeit und eine unberechtigte, pädagogisch verwerfliche Neugierde an, welche das Nothwendige und Erlaubte in's Schlimme verkehrt.

Soll das Uebel der Angeberei dem jugendlichen Gemeinschaftsleben fern bleiben, so ist nöthig, daß in dasselbe der Geist der Ehrenhaftigkeit, der Selbsterkenntnis, der brüderlichen Liebe und des Gemeinsinns eingepflanzt werde. An Mitteln dazu kann es da nicht fehlen, wo die christliche Unterweisung zu einem christlichen Lebensunterricht sich gestaltet, wo man die Macht christlicher Gewöhnungen kennt und wo die Kinder an den in ihnen selbst gegebenen Anhaltspuncten für eine erzieherische Einwirkung gefaßt werden. Denn es ist bekannt, daß der richtig geleitete Geist der Kindergemeinschaft bald das unbefugte und von unsittlichen Beweggründen ausgehende Gebaren des Anzeigens verurtheilen lernt und ihn nicht duldet.

Damit ein solcher Geist sich bilde, ist nun aber freilich nöthig, daß Eltern und Lehrer das ihrige thun. Es gehört dazu vor allem, daß beide auf keinerlei Weise — vollends nicht zum Ersatz des Mangels eigener Aufsicht und Beobachtung — nach Anzeigen von Seiten der Kinder irgendwie haschen, insbesondere auch nicht im Widerspruch mit den eigenen bessern Gefühlen der Kinder, das „Schwatzen aus der Schule" begünstigen. Vielmehr ist es Sache der erzieherischen Weisheit, überhaupt Angaben über Andere so wenig als möglich anzunehmen. Dieselben sind unbedingt zurückzuweisen, wo es sich bloß von äußerlichen und leichtern disciplinarischen Vergehen handelt und wo der psychologische Blick des Lehrers die innere Unlauterkeit des Anzeigers durchschaut. Die Fälle, in denen sie zu beachten sind, müssen schwerere Gesetzesübertretungen und sittliche Aergernisse betreffen. Damit das Anzeigen hiebei nicht entsittlichend wirke, sind folgende Gesetze zu beobachten: 1) Das Auftreten und Verfahren dabei sei ein durchaus offenes. Das Schlimmste wäre ein Spionirsystem. 2) Man halte darauf, daß bei allen Veranlassungen, die nicht ein alsbaldiges Einschreiten nöthig machen, der Angeber nachweise, wie er den Andern vor der Anzeige gewarnt habe, wenn dies überhaupt möglich war. 3) Daß auf Anzeigen in keiner Weise eine Belohnung folgen darf, leuchtet ein; damit unreine Beweggründe so ferne als möglich gehalten werden, lasse man vielmehr Vergehen, die nur durch Angeben offenbar geworden sind, die möglichst milde Behandlung zu Theil werden. 4) Das Wichtigste ist endlich, daß der Erzieher aus dem Recht des Angebens eine Pflicht mache, d. h. daß er dasselbe nicht bloß in gewissen Fällen erlaube, sondern auch gerade dann, wenn etwas Unangenehmes damit sich verbindet, fordere. Dadurch wird das Verhältnis zu einem Mittel der Uebung sittlichen Ernstes und der Erziehung zur Charakterfestigkeit.

Was insbesondere das Censoren-Institut in der Schule betrifft, so werden schlimme Wirkungen desselben in der angegebenen Beziehung nur in dem Maße beseitigt bleiben, als es — zum Behufe tiefer gehender sittlicher Einflüsse — gelingt, demselben den Charakter eines Pflegerwesens aufzuprägen (vgl. Stockmayer — Palmer, evang. Pädag. 1853. II., S. 126); und als man zum Behuf der Aufrechterhaltung der äußern Schuldisciplin das Aufseheramt nicht an einzelne besonders begünstigte Persönlichkeiten bindet, die Thätigkeit derselben zu einer offenen macht, ihre Angaben nur auf besondere Anforderungen beschränkt, in diesem Falle aber unumwundene, rückhaltlose und der strengen Wahrheit gemäße Aussagen mit aller Entschiedenheit in Anspruch nimmt. — Wie sehr in solchen Dingen die älteren Schulordnungen gefehlt haben, zeigt beispielsweise die württembergische Schulordnung von 1730 (s. meine „württ. Schulgesetze". 1839. S. 67): „Damit ein Schuldiener besser auf den Grund und hinter die Excesse seiner Kinder komme, weil er ja doch nicht überall zugegen seyn und Achtung geben kann, soll er nicht nur allein öffentliche Censores bestellen, die in- und außerhalb der Classe, so lieb ihnen ist der Strafe zu entgehen, alles was zu ahnden vorfällt, unerschrocken anzeigen, sondern auch, wann er in seiner Schule Kinder hat, die von besonderer guten Conduite, Frömmigkeit, Redlichkeit und Gewissenhaftigkeit seyen, so soll er denenselben ingeheim besonders anbefehlen, ihnen von Allem, was sie sowolen Gutes als Böses an ihren Mitschülern sehen, Nachricht zu geben, mit der Versicherung, daß ihrer keines von ihm solle verrathen werden. Das Angebrachte wird er sodann schon nach den Umständen ferners zu erkundigen und in Erfahrung der Charaktere und Eigenschaften eines jeden Kindes mit gutem Nutzen sich darnach zu richten wissen."

Dr. Eisenlohr.

Aengstlichkeit. Furchtsamkeit. Schreckhaftigkeit. Aengstlichkeit ist die Geneigtheit des Gemüthes, sich der Angst zu überlassen. Die Angst aber ist eine Tochter der Furcht und des Schreckens; sie trägt die Merkmale dieser Herkunft, jedoch zu neuer Eigenthümlichkeit verschmolzen. „Furcht" nennen wir diejenige Gemüthserregung, welche aus der Vorstellung eines drohenden Uebels entspringt, mit dem Gefühl der Unfähigkeit, diesem Uebel Widerstand zu leisten. Nach Maßgabe der Größe des

Uebels tritt die Vorstellung desselben so in den Vordergrund, daß dadurch alle übrigen Functionen der Seele gehemmt, zuweilen ganz absorbirt werden. Im höchsten Grade hat sich die Phantasie dem Gegenstand der Furcht völlig hingegeben und zugleich das Gefühl so ergriffen, daß der Mensch für alles Uebrige abgestumpft erscheint; es tritt eine Passivität des Gemüthes ein, die gleicherweis auf die Intelligenz (wir glauben in der Furcht auch das Unglaubliche, ruhige Ueberlegung ist nicht mehr möglich) und den Willen (der alle Energie verloren hat) sich erstreckt. Die Phantasie allein hat sich zur unumschränkten Herrschaft erhoben, und da sie in der Reflexion und Anschauung der Gegenwart keinen Regulator und Dämpfer mehr findet, vergrößert sie den Zwerg zum Riesen und vermehrt in dem sich fürchtenden Subject das Gefühl der Schwäche. Die psychische Unterbrechung des gewohnten Kreislaufes der Ideen wirkt hemmend auch auf die leiblichen Functionen; der Blutumlauf, die Secretionen stocken und werden gestört; die Muskelfaser erschlafft, die Verdauung wird geschwächt, die Eßlust unterdrückt. Tritt das Uebel wirklich ein, ist die Zukunft Gegenwart geworden und der Phantasie die Nahrung genommen, so hat auch die Furcht als solche ihr Ende erreicht.

Der Schrecken ist insofern der Furcht ganz entgegengesetzt, daß er es nur mit der Gegenwart zu thun hat, auf den Augenblick sich concentrirt. Das Uebel bricht plötzlich herein, die Nerven werden auf eine heftige Weise alterirt, sei es durch physische oder psychische Ursachen, das Gemüth hat keine Zeit mehr, seine Hülfstruppen zu sammeln, es wird überfallen, durch Einen Ruck gleichsam zu Boden geworfen. Ebenso erfolgt auf physischer Seite, wenn der Schrecken sehr groß ist, Betäubung, Lähmung, Zerrüttung aller Lebensfunctionen. Doch bei niederen Graden, also in den meisten Fällen, reagirt die Lebenskraft augenblicklich und sucht den Angriff zurückzuschlagen. Der durch einen plötzlichen Knall Erschreckte hemmt den Schritt, biegt sich zurück, streckt abwehrend die Hände aus; die Hand, welche unversehens den glühenden Gegenstand ergriffen hatte, schleudert ihn augenblicklich von sich.

Gelingt es nun aber nicht, den schreckenerregenden Gegenstand zu entfernen, so wird das Gefühl der Schwäche und Unfähigkeit lebendig, es gesellt sich zum Schrecken die Furcht und die Phantasie beginnt sogleich wieder ihr Spiel, indem sie zu dem in der Gegenwart drohenden Uebel die Perspective auf eine Reihe ähnlicher wo möglich noch größerer Uebel eröffnet. Zwar mäßigt die Furcht den Schrecken, sie nimmt ihm das Unmittelbare, Plötzliche, Ueberwältigende, indem sie das Gemüth aus der Gegenwart auf die Zukunft richtet; aber der Schrecken wirkt doch fort und giebt wieder seinerseits der Furcht jene eigenthümliche Bangigkeit, jenes Zusammenschnürende, das an das lateinische Mutterwort angere (würgen) mahnt. So oscillirt das Gemüth zwischen Gegenwart und Zukunft; es keucht unter der Last, die es niederzudrücken droht und wird doch von der Furcht einer noch ärgeren Last wieder aufgestachelt, einen neuen Versuch der Flucht zu wagen — es ist im heillosen Zustande der Angst.

Das Kind hat eine Seite geschrieben, vielleicht im Glauben, es ganz recht gemacht zu haben; nun kommt der Lehrer, fährt es zornig über das Mißlungene mit hartem Scheltwort an, droht mit Strafe und gebietet, allsogleich eine neue Seite ohne Fehler zu liefern. Das Kind ist erschrocken, seine Hand beginnt zu zittern, die Furcht vor der kommenden Strafe, wenn's nicht gelingt, die drohende, schreckhafte Gegenwart des Lehrers wirken zusammen, um seine Kraft zu schwächen und das Gefühl seiner Unfähigkeit aufzuregen; es geräth in Angst und seine Arbeit mislingt. Noch öfter bildet die Furcht den Ausgangspunct der Angst. Der faule Schüler fürchtet sich vor der Prüfung, die aber noch in der Ferne steht; wenn der Tag näher rückt und endlich herankommt, dauert nicht nur die Furcht vor dem ungewissen Ausgang noch fort, sondern es erfüllt auch die Gegenwart, der Anblick der Examinatoren 2c. das Gemüth mit Schrecken — Gegenwart und Zukunft durchdringen, Furcht und Schrecken vermählen sich und es wird die Angst geboren.

Aus dieser Genesis wird erklärlich, daß auch die pathologischen Phänomene der

Furcht und des Schreckens in der Angst sich kreuzen. Die Angst in höheren Graden betäubt die Sinne, verwirrt den Verstand, während die Phantasie in maßlose Thätigkeit übergeht; das Nervensystem ist krankhaft gespannt und schrickt schon bei geringfügigen Anlässen zusammen. Der Kreislauf des Blutes ist gehemmt, wovon die Blässe und Kälte der Haut, das Zittern der Glieder, der kalte in höchster Seelenangst sogar blutige Schweiß sattsam Zeugnis geben. Von den niederen Graden bis zur Todesangst sind eine Menge Abstufungen; alle aber kommen darin überein, daß der Lebensrhythmus gestört, der Lebensmuth gebrochen, die Lebenskraft zusammengeschnürt ist.

Wie man nun die Furcht nicht direct, etwa durch Vernunftgründe und Ermahnungen, davon abzulassen, sondern indirect bekämpfen muß durch Stärkung der Nerven und der Willenskraft: so läßt sich auch der Aengstlichkeit entgegenwirken durch Verminderung krankhafter Reizbarkeit der Nerven und durch thatsächliche Erfahrungen, welche zeigen, daß der Mensch mit getrostem Muthe die Gefahr sehen und überwinden kann. Zarte, empfindliche Kinder, wenn sie in Angst gerathen, zu schelten, hieße Oel in's Feuer gießen; noch thörichter wäre es, von ihnen in solchem Zustande zu fordern, etwas Verfehltes besser zu machen. Locke, der diesen Theil der Pädagogik sehr gut beleuchtet hat (Gedanken über Erziehung der Kinder im Bd. 9 des Campe'schen Revisionswerks) bemerkt dazu treffend: „Es ist ebenso unmöglich, in eine zitternde Seele schöne und regelmäßige Züge zu zeichnen, als auf ein schwankendes Papier."

Der Erzieher muß zu unterscheiden wissen, ob die jungen Seelen von physischen oder psychisch-moralischen Ursachen in Erzitterung gerathen; aber für die Praxis hat er zumeist beides, Stärkung der leiblichen Gesundheit und der moralischen Kraft Hand in Hand gehen zu lassen. Es zeigt z. B. bei einer Untersuchung oft der Unschuldigste eine größere Angst als der Schuldige, einerseits weil er moralisch reizbarer, andererseits weil er von schwächeren Nerven ist. Die moralische Reizbarkeit ist ein Vorzug, es ist jene sittliche Scheu *) und Schamhaftigkeit, welche erröthet, wenn auch von Anderen etwas Unanständiges gethan oder gesprochen wird. Diese soll nicht bekämpft, wohl aber in Schranken gehalten werden, daß sie nicht in eine gewisse Schwächlichkeit ausartet. Bei herannahender Prüfung wird oft der Fleißigste ängstlich und befangen, er mistraut plötzlich seiner Kraft und leistet im entscheidenden Moment nicht das, was man füglich von ihm erwarten durfte. Auch da ist — neben dem moralischen Grunde, daß die Eifrigsten und Tüchtigsten sich selber am wenigsten genügen — gewöhnlich ein überreiztes Nervensystem, in Folge der angestrengten Arbeit, mit im Spiel. Der Lehrer muß solche ängstliche Naturen besonders berücksichtigen, muß ihr Selbstbewußtsein durch ermunternden Zuspruch wecken, aber auch im Einverständnis mit den Eltern der geistigen Thätigkeit durch leibliche Uebungen ein Gegengewicht zu bilden streben. Die Turnübungen sind ganz unschätzbar für die Uebung der Geistesgegenwart überhaupt und helfen auch die psychische Zimperlichkeit beseitigen.

Da das, was uns öfter begegnet, sein Schreckenerregendes verliert, so ist es heilsam, wenn der vor der Prüfung sich Scheuende öfters mit einer improvisirten Prüfung überrascht wird (vgl. meine Schrift: Von d. sittl. Bildung d. Jugend. Leipz. 1855. S. 144), wobei man vorzugsweise die Aengstlichen die Erfahrung machen läßt, daß sie denn doch auch etwas leisten können. Die gleiche Weckung des Selbstvertrauens ist vonnöthen bei den langsamen Denkern, die, wenn man sie drängt und übereilt, zaghaft werden, wohl aber ins Reine kommen, wenn man ihnen Zeit läßt. Auch diese gewöhne man allmählich an promptere, schnellere Thätigkeit. Derselbe Fall ist bei schüchternen Kindern, die in größeren Gesellschaften befangen und stumm werden und auch in der Schule schwer dahin zu bringen sind, etwas frei vorzutragen. Es wäre ver-

*) „Es ist schlimm," bemerkt Curtmann (Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts), „daß unsere Sprache nicht verschiedene Ausdrücke für die Furcht, welche eigentlich sittliche Scheu ist, und für die Furcht vor Uebeln hat."

kehrt, wenn der Lehrer den Scheuen an sein Katheder treten ließe und durch einen Machtspruch zum freien Vortrage zwingen wollte, anstatt damit anzufangen, daß der betreffende Schüler von seinem Banksitze in Reih und Glied der Uebrigen sein Pensum aufsagte und durch das Gelingen zu freierem Vortrage ermuthigt würde.

Da bei der Furcht die erregte Phantasie die Hauptrolle spielt, so werde auch zur Beseitigung der Aengstlichkeit Alles vermieden, was die Phantasie übermäßig aufregt. Die Eltern sollten es sich zeitig angelegen sein lassen, daß ihre Kinder die Dinge anschauen, fest in's Auge fassen lernen und herzhaft ihnen zu Leibe gehen. Leider verderben manche Fehler der häuslichen Erziehung schon früh die kindliche Phantasie; dahin gehört das Drohen mit dem „schwarzen Mann" Seitens der Kinderwärterinnen, auch das zu frühzeitige Erzählen grausiger Mährchen. Ebenso müßte noch viel sorgfältiger die Kinderseele vor allem Schrecken bewahrt bleiben, da sie in ihrer zarten Organisation kein Mittel hat, heftigen Eindrücken von außen Widerstand zu leisten. Große Schrecken lassen oft für das ganze Leben ihre verwüstenden Spuren zurück; sie gleichen dem Hagelschauer, der auf die junge Frühlingssaat sich stürzt — sie knicken die hoffnungsvollen Sprossen des Lebensmuthes. Um so verderblicher ist das Beispiel von Eltern und Lehrern, welche bei plötzlich hereinbrechenden Unglücksfällen den Kopf verlieren oder bei drohenden Uebeln zu lamentiren beginnen. Sieht das Kind diejenigen, die ihm in den Fährnissen des Lebens ein Trost und eine Stütze sein sollten, schwankend und zaghaft, so muß es ängstlich und furchtsam werden, während im umgekehrten Falle sittliche Energie und Bestimmtheit, welche sich muthig allen Zufällen des Lebens gegenüberstellt, auch die Aengstlichen kräftigt und die Furchtsamen ermuthigt. „Die Cardinaltugend des Willens ist ja," sagt Baur (Grundzüge der Erziehungslehre Aufl. 2. § 47), „der Muth oder das mit der Hoffnung des Gelingens verbundene Bestreben, das, wozu das Gefühl treibt und das Denken auffordert, allen Hindernissen zum Trotz zu realisiren." *) Aber auch von den großen, schreckhaften Ereignissen abgesehen, ist schon jene pedantische Sorglichkeit oder vielmehr Kleinmüthigkeit, welche stets auf Wache steht, ob nicht eine Krankheit im Anzuge sei oder ob es über Nacht nicht brennen möchte, ein sicheres Mittel, die Kinder für Angst und Schrecken und Furcht zu disponiren. Die Sorgfalt, welche das Kind vor allen widrigen, schreckbringenden Eindrücken zu bewahren strebt, soll nicht ausarten in jene Verzärtelung, die es unter eine Glasglocke setzt, um es vor allen Stürmen des Lebens zu bewahren. Je ängstlicher man das Kind vor Wind und Wetter schützt, desto leichter wird es sich erkälten, je ängstlicher man es gängelt, desto ängstlicher wird es gehen. Darum ist es gut, wenn die Kinder schon früh manches Ungemach mit den Eltern und Erziehern gemeinsam durchleben. Angst und Schrecken wird keinem Menschenleben erspart, haben im Physischen wie im Moralischen ihre große Bedeutung und es wäre schlimm, wenn Niemand sich mehr zu fürchten brauchte; aber als Angriffe auf die Integrität der menschlichen Natur wirken sie höchst verderblich, wenn der Mensch nicht gelernt hat, diesen Affecten mit allen Mitteln, die ihm der Schöpfer gleichfalls hat zu Theil werden lassen, die Spitze zu bieten. Diese Mittel liegen aber viel weniger auf der leiblichen als auf der geistigen und sittlichen Seite, und das Hauptremedium bleibt auch hier der feste Glaube des Christen, der die Dinge der Zeitlichkeit nach ihrem wahren Werthe zu schätzen und auch in Zeiten der Trübsal die rechte Freudigkeit zu bewahren gelernt hat, aus welcher dann auch der frische Lebenshumor seine Nahrung zieht, der schon durch sein Beispiel alles kleinmüthige, ängstliche Wesen verbannt, dem Zögling aber im Lernen und Leben einen freien Spielraum gönnt, die eigene Kraft zu versuchen.

A. W. Grube.

*) Anmerk. d. Red. Aus der Macht des Beispiels, sowie den heilkräftigen Einflüssen der Gemeinschaft ist es auch zu erklären, daß ängstliche Knaben, welche aus dem Privatunterricht in eine öffentliche Anstalt übergehen, oft sehr bald ihr zaghaftes Wesen verlieren und mehr Entschlossenheit und Energie entwickeln (vgl. Waitz Pädagogik S. 220).

Anhalt. „Kirche und Schule sind des Landes edelstes Kleinod und Brunnquell alles Wohlstandes," sagt die Dessauische Schulvisitation von 1663, und die allgemeine Landesordnung: „Schulen sind nicht das geringste Kleinod im Lande." Und in diesem Sinne, in dem F. Ludwig 1619 schon mit des Ratichius neuer Lehrart zu Köthen Versuche anstellen ließ und durch den 1774 Basedow das Philanthropin zu Dessau eröffnen konnte, wirken Fürst und Regierung bis in die Gegenwart herein. Darum erfreuen sich denn auch in dem Herzogthum Anhalt, das auf 48 □-M. 130,000 Einwohner zählt, die Schulen der schönsten Blüthe.

Das Herzogthum ist bis jetzt noch in zwei Theile getheilt, in das Herzogthum Anhalt Dessau-Köthen und in das Herzogthum Anhalt-Bernburg, von denen jedes gesondert auch in seinen Schuleinrichtungen verwaltet wird.

1) Die Schulen von **Anhalt Dessau-Köthen** stehen unter dem am 20. April 1850 vom Herzoge publicirten Schulgesetz. Diesem Gesetz gemäß werden sämmtliche hohe und niedere Schulen von 2 Schulräthen vertreten, welchen die Sorge für die äußeren und inneren Schulinteressen obliegt. Seit 1854 sind diese Schulräthe, die aus theoretisch und praktisch bewährten Schulmännern bestehen sollen und bestehen, Mitglieder des Herzoglichen Consistoriums und haben daselbst den Vortrag in Schulangelegenheiten. Alle höheren Unterrichtsanstalten, als Gymnasien, Schullehrerseminarien und Fachschulen werden von den Schulräthen beaufsichtigt. Die specielle Beaufsichtigung der Volksschulen hingegen liegt den vom Consistorium ernannten 15 Inspectoren ob, welche aus den Geistlichen des Landes genommen sind, welche die ihnen untergebenen Schulen jährlich wenigstens zweimal revidiren, und welche am Schlusse des Schuljahres über den inneren und äußeren Zustand der Schulen an das Consistorium berichten müssen. Die Localinspection der einzelnen Volksschule hat der jedesmalige Ortsgeistliche.

Volksschulen bestehen auf dem Lande wie in den Städten.

Volksschulen auf dem Lande zählt das Herzogthum 139, an denen je ein, in den größeren Dörfern zwei Lehrer resp. ein Knaben- und ein Mädchenlehrer, im Ganzen ca. 170 Lehrer Unterricht ertheilen. In den Dörfern nämlich, deren Schülerzahl fortwährend 140 Köpfe übersteigt, werden zweite Lehrer angestellt. Die Schulpflichtigkeit der Kinder beginnt mit dem vollendeten sechsten und endet für Knaben mit dem zurückgelegten fünfzehnten, für Mädchen mit dem zurückgelegten vierzehnten Lebensjahre. Jede Schule besteht mindestens aus 2 Classen, und Unterrichtsgegenstände sind: Biblische Geschichte, Religion, Lesen, Schreiben, Denk- und Gedächtnisübungen, Rechnen, Rechtschreibung, Muttersprache, Geschichte, Erdbeschreibung, Naturkunde und Gesang.

Die Volksschulen in der Stadt — zu Dessau 3 Knaben- und 2 Mädchenschulen; zu Köthen und Zerbst je eine, und ebenso in den übrigen Städten des Herzogthums — haben halbtägigen Unterricht. Die Zahl der Classen in denselben wird durch die Schülerzahl bedingt, und in der Regel soll keine Classe, am wenigsten die erste und letzte, über 70 Schulkinder haben. Die Lehrgegenstände entsprechen im Allgemeinen denen der Landschulen.

Im Durchschnitt ist in ganz Anhalt der fünfte, zum Theil der vierte Kopf der Bevölkerung ein Schulkind. Der jährliche Staatsetat für die Schulen ist 80,000 Thaler.

Das Minimum des Gehalts eines ordentlich angestellten Volksschullehrers beträgt 200 Thlr. und steigt, gemäß der schulmännischen Wirksamkeit, der wissenschaftlichen Fortbildung, des Dienstalters und der sittlichen Führung, auf dem Lande bis zu 400 Thlr., in der Stadt bis zu 500 Thalern.

Obere Stadtschulen bestehen neben den unteren in den 3 Hauptstädten Dessau, Köthen und Zerbst. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden in einer Classe, die nicht über 60 Schüler haben soll, steigt nach Verhältnis der sich je höher

desto mehr erweiternden Lehrgegenstände von 16 in den untersten bis zu 30 in den obersten Classen. Die Gegenstände des Unterrichts sind dieselben, wie in der unteren Volksschule, werden aber umfangreicher behandelt. Außerdem kommen in den Knabenschulen, welche besonders das Bedürfnis des Handwerker- und niederen Gewerbestandes berücksichtigen, Formen- und Größenlehre, freies Hand- und Linearzeichnen als neue Lehrfächer hinzu.

Die theoretische und praktische Ausbildung der Lehrer für die Land- und Stadtschulen übernimmt das Landesseminar zu Köthen, welches unter Leitung eines Directors durch einen Oberlehrer und drei ordentliche Lehrer die Zöglinge, welche, um aufgenommen werden zu können, mindestens die Kenntnisse der Tertia eines Gymnasiums und das sechszehnte Lebensjahr erreicht haben müssen, 2 Jahre als Präparanden und 2 Jahre als Seminaristen besonders in der Religion, und zwar in der Bibelkunde, Katechismuslehre, biblischen Geschichte und Kirchengeschichte, in der Schulkunde und zwar in den Grundverhältnissen der Erziehung, in der allgemeinen und speciellen Unterrichtslehre, in der Geschichte und Literatur der Pädagogik, im Rechnen, in der Botanik, Naturlehre, Geographie, Geschichte und deutschen Sprache unterrichtet.

Die Seminaristen arbeiten zugleich, um sich praktisch zu üben, unter Inspection des Seminardirectors, an der mit dem Seminar organisch verbundenen Freischule. Das Seminar umfaßt 15 Präparanden und 15 Seminaristen, und gewährt diesen freie Wohnung, freies Frühstück und Mittagessen, den Seminaristen außerdem jährlich 15 Thaler an Geld. Der jährliche Etat des Seminars beträgt über 4000 Thaler. Nach Vollendung des Seminarcursus erwerben sich die Seminaristen durch eine mit ihnen anzustellende Prüfung die Anstellungsfähigkeit im Schulfache, werden aus dem Seminar entlassen, in die Liste der Schulamtscandidaten eingetragen und erhalten ein ihre Kenntnisse und Leistungen vollständig charakterisirendes Zeugnis, um bis zu ihrer festen Anstellung als Privatlehrer ihr Unterkommen zu suchen, oder — was stets mit einem Theil derselben und zwar mit den besten geschieht — mit 100 Thalern jährlichen Gehalts als Hülfslehrer in der Freischule einzutreten. In dem letzten Jahrzehnt fand jedoch ersteres nicht statt, weil beim Mangel an Volksschullehrern die Seminaristen sogleich beim Austritt aus dem Seminar eine Schulstelle erhielten. Nur erst in der Gegenwart existiren 15 Schulamtscandidaten, von denen 10 an der Freischule beschäftigt werden und die übrigen in Privatdiensten arbeiten.

Das Herzogthum Anhalt Dessau-Köthen hat drei Gymnasien, jedes mit 6 bis 7 Classen und einer Vorschule. Die Vorschule besteht aus ca. 4 Classen, jede mit einem einjährigen Lehrgange und unterrichtet im Lesen, Schreiben, Rechnen, in der Rechtschreibung, in der deutschen Sprache und der Religion, in der Geographie und Geschichte, im Singen und Zeichnen. Die 3 Unterclassen der eigentlichen Gymnasien, welche als Progymnasien für die Oberclassen vorbereiten, bilden für diejenigen Schüler, welche aus dieser Abtheilung unmittelbar in's bürgerliche Leben übergehen, eine selbständige Bildungsstufe. In Dessau und Köthen sind jedoch in dieser Absicht besondere Realclassen von Progymnasien abgezweigt. Die Unterrichtsgegenstände der Progymnasien sind: die Muttersprache, die lateinische und französische Sprache, Religion, Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung, praktisches Rechnen, elementare Mathematik, Schönschreiben, Zeichnen, Gymnastik. Die Oberclassen der Gymnasien, denen zum Theil noch in Dessau und Köthen Realparallelclassen zur Seite gehen, sind vorzugsweise bestimmt, künftigen Gelehrten die für ihre dereinstigen Facultätsstudien nöthige classische Vorbildung zu gewähren. Die Unterrichtsgegenstände derselben sind: die deutsche, lateinische, griechische, französische (englische), und für künftige Theologen und Philologen hebräische Sprache und Literatur, Religion, Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, Zeichnen, Gesang und Gymnastik. Die Progymnasien nehmen ihre Zöglinge, sobald sie die gehörigen Vorkenntnisse besitzen, in der Regel im Alter von 10 Jahren auf. Der Lehrgang ist in Prima (zu Köthen auch in Secunda) zweijährig, in

allen übrigen Gymnasialclassen aber einjährig. Jeder Classe ist ein Ordinarius vorgesetzt. Die Zahl der öffentlichen Unterrichtsstunden darf, mit Ausschluß der Gymnastik und der Gesangübungen, wöchentlich 33, und die Zahl der in einer Classe gleichzeitig zu unterrichtenden Schüler im Progymnasium 50 und in den Oberclassen 40 nicht übersteigen. Zur Prüfung der von den Gymnasien zur Universität abgehenden Inländer ist eine aus Lehrern des betreffenden Gymnasiums bestehende Prüfungscommission verordnet und kann der Abiturient, ohne von derselben das Zeugnis der Reife erlangt zu haben, weder während seiner akademischen Studien auf ein Stipendium Anspruch machen, noch nach vollendetem Universitätscursus zu einem Staatsexamen behufs der Anstellung im Vaterlande zugelassen werden. Nur wenn Inländer Zeugnisse von Gymnasien solcher Staaten erhalten, welche ein dem diesseitigen ähnliches Prüfungsreglement als Richtschnur veröffentlicht haben und die diesseitigen Reifezeugnisse unter ähnlichen Bedingungen ebenfalls anerkennen, und wenn diese Zeugnisse nachweisen, daß die Abiturienten in mindestens 4 Gegenständen, worunter die deutsche und lateinische Sprache sein muß, mit der zweiten Censur beurtheilt sind, sollen sie angesehen werden, als ob sie von einem inländischen Gymnasium examinirt wären. Als ordentliche Gymnasiallehrer — deren Minimalgehalt 400 Thaler beträgt — werden nur diejenigen für den wissenschaftlichen Unterricht angestellt, welche die Universität mit einem Reifezeugnis bezogen, das akademische Triennium zurückgelegt und ihre wissenschaftliche Befähigung durch die vorschriftmäßige Prüfung pro facultate docendi, die von einer Prüfungscommission vor dem Herzoglichen Consistorium vorgenommen wird, sowie ihre praktische Tüchtigkeit während einer mindestens einjährigen Hülfeleistung an einem einheimischen Gymnasium dargethan haben. Das Gymnasium zu Dessau, mit einem jährlichen Etat von 9500 Thalern, hat 20 Lehrer (Professoren, Oberlehrer), und ca. 260—300 Schüler, das Gymnasium zu Köthen, mit einem jährlichen Etat von 7800 Thalern, 19 Lehrer (Professoren, Oberlehrer), und ca. 200 Schüler, und das Gymnasium zu Zerbst, ohne Vorschule, 14 Lehrer (Professoren, Oberlehrer), und 225—250 Schüler. Mit dem Gymnasium zu Zerbst ist zugleich eine Erziehungsanstalt (Pädagogium) für Söhne gebildeter Familien des In- und Auslandes verbunden, die unter der Oberaufsicht des Gymnasialdirectors steht, indeß die unmittelbare Beaufsichtigung und specielle Erziehung der Zöglinge drei Inspectoren anvertraut ist, welche zugleich Lehrer sind, in der Nähe der Zöglinge wohnen und durch vielfache Berührungspuncte in der engsten Verbindung mit ihnen leben. Der Aufzunehmende muß das zehnte Jahr zurückgelegt haben und stellen sich die Kosten für einen Pensionär jährlich auf ca. 90 Thaler.

Höhere Töchterschulen befinden sich in den 3 Hauptstädten Dessau, Köthen und Zerbst. Gegenstände des Unterrichts in ihnen sind: Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion, deutsche Sprache, Naturwissenschaft, Geographie, französische und englische Sprache, Singen, Zeichnen und weibliche Handarbeiten. Die Töchterschule zu Dessau besteht aus 8 Classen, und der Lehrgang ist in den sechs unteren auf ein Jahr, in den beiden oberen Classen auf zwei Jahre bestimmt; die Töchterschule zu Zerbst umfaßt 4 Classen; und die Töchterschule zu Köthen löst ihre Aufgabe in 8 Classen mit je einjährigem Cursus.

Außer diesen allgemeinen Landesschulen ist zu Dessau eine Handelsschule und eine gymnastische Akademie. Die Handelsschule besteht aus 4 Classen, in denen Schüler von 10—16 Jahren eine für ihren künftigen bürgerlichen, insbesondere für den Handelsberuf geeignete, ausreichende Vorbildung empfangen. Die Zahl der Schüler beträgt über 100, darunter viele Ausländer. Der Lehrplan umfaßt die deutsche, französische und englische Sprache, Religion, kaufmännisches und bürgerliches Rechnen, allgemeine Geschichte und Handelsgeschichte, allgemeine und Handelsgeographie, Naturgeschichte, industrielle und technische Physik, die Elemente der Chemie, Technologie, Geschäftsstil, Buchhalten, Waaren- und Productenkunde, Münz-, Maß-, Gewichts- und

Wechselkunde, Handelsencyklopädie, Kalligraphie, Zeichnen und Gymnastik. — In der gymnastischen Akademie wird den Zöglingen des Gymnasiums, der Töchterschule und der Handelsschule Unterricht in der Gymnastik ertheilt. Es steht aber zugleich damit eine Normalschule in Verbindung, in welcher gymnastische Lehrer für die Erziehung der Jugend nach disciplinarischen, anatomischen, physiologischen und ästhetischen Grundsätzen ausgebildet werden.

Alle vorgenannten Institute sind Staatsinstitute und werden vom Staat unterhalten. In den Volksschulen wird ein äußerst geringes Schulgeld gezahlt und die Armen sind gänzlich von der Zahlung desselben befreit: dieses Schulgeld aber wird nicht von den Lehrern, sondern von den Steuerbeamten eingezogen, und der Lehrer erhält eine von ihm berechnete Durchschnittssumme für das Schulgeld aus der herzogl. Staatscasse. Zu den Schulbauten haben die Landgemeinden 1/3 der Kosten zuzuzahlen, indeß der Staat 2/3 übernimmt. Der Lehrer steht selbständig der Gemeinde gegenüber und hat zugleich auch den Verwaltungsbehörden gegenüber eine gesicherte selbständige Stellung. Er ist Staatsdiener und wird demgemäß nach dem Staatsdienergesetz gerichtet. Diesem Gesetz entsprechend können Staatsdiener zur Disposition gestellt werden, wenn in Folge einer neuen Organisation der Behörde einzelne Stellen entbehrlich werden, und wenn ein Staatsdiener durch eine die Wiedergenesung nicht ausschließende Krankheit länger als ein halbes Jahr an Besorgung seiner Dienstgeschäfte fast gänzlich behindert worden und eine baldige Besserung nicht zu hoffen ist. Die zur Disposition gestellten Staatsdiener erhalten dann, wenn sie bisher über 500 Thlr. Besoldung hatten, drei Viertel, und wenn sie 500 Thlr. und weniger hatten, sechs Siebentel ihrer früheren Besoldung. Werden Staatsdiener nicht durch absichtlich herbeigeführte körperliche oder geistige Schwächen dienstuntauglich, so erhalten sie einen Ruhegehalt, der

	bei Gehalten über 300 Thlr.	von 300 Thlr. und darunter
1) bei 5jähr. Dienstjahren in	5/16	„ 11/22
2) bei 5 bis 10jähr. Dienstjahren in	6/16	„ 12/22
3) „ 10 „ 15 „ „ „	7/16	„ 13/22
4) „ 15 „ 20 „ „ „	8/16	„ 14/22
5) „ 20 „ 25 „ „ „	9/16	„ 15/22
6) „ 25 „ 30 „ „ „	10/16	„ 16/22
7) „ 30 „ 35 „ „ „	11/16	„ 17/22
8) „ 35 „ 40 „ „ „	12/16	„ 18/22
9) „ 40 „ 45 „ „ „	13/16	„ 19/22
10) „ 45 „ 50 „ „ „	14/16	„ 20/20

11) nach 50jähriger Dienstzeit in dem vollen Gehalt besteht.

2. Die Schulen des Herzogthums **Bernburg** stehen unter dem herzogl. Consistorium zu Bernburg, dessen Chef, der Landessuperintendent Dr. Walther, seit Jahrzehnten die Schulen mit besonderer Sorgfalt und energisch und entschieden behandelt hat. Die Verbindlichkeit zur Errichtung und Unterhaltung der Schulen liegt principiell den Schulgemeinden (kirchlichen und politischen), subsidiär dem Kirchenpatron und dem Staate ob. Die Schulkinder des ganzen Landes werden in 144 Classen von 160 Lehrern und 18 Lehrerinnen unterrichtet. Der Minimalgehalt der Volksschullehrer beträgt 175 Thlr.; der Maximalgehalt 600 Thlr.; die Durchschnittssumme 290 Thlr. Die Volkslehrer werden im Landesseminar zu Bernburg von 8 Lehrern vorbereitet. Bedingungen zur Aufnahme in diese Anstalt sind: gute musikalische Vorbildung; Fertigkeit in dem memorialen Theile der christlichen Lehre; im übrigen die Kenntnisse eines Tertianers aus dem Gymnasium. Der Cursus ist 5jährig: 3 Jahre Präparanden, 2 Jahre Seminaristen. 13 Präparanden und 14 Seminaristen werden daselbst unterrichtet. Nach Vollendung des Seminarcursus werden die Schulamtscandidaten meist sogleich angestellt.

Anhalt Bernburg hat 1 Central-höhere Töchterschule (zu Bernburg) mit 5

Classen, und drei andere höhere Töchterschulen. Auch ist zu Bernburg eine höhere Bürgerschule mit 3 Classen.

Das Gymnasium zu Bernburg zählt c. 200 Schüler, die in 6 Classen von 13 Lehrern unterrichtet werden. Die 6 älteren Lehrer haben von 500—1200, die jüngeren — deren Anstellung meist sogleich nach Vollendung ihrer Studienzeit erfolgt — 250—400 Thaler Gehalt. Vorschulen für das Gymnasium sind die 6 Rectorclassen des Landes.

Der Etat der Schulen — aus fundativem Einkommen, aus Schulgeld und aus Extrazuschüssen bestehend, — beträgt 46,000 Thaler.

Alle übrigen Schulverhältnisse, Unterrichtsgegenstände in den verschiedenen Schulen ꝛc. sind im Herzogthum Bernburg denen von Anhalt Dessau-Köthen gleich, oder wenigstens ähnlich. Nur das innere Schuleinrichtungssystem ist zu Bernburg ein eigenthümliches. Es ist von seinem Begründer, Dr. Walther, das monotheletische genannt, weil Ein Wille im Ganzen, und zwar nicht ein zufälliger, sondern der nothwendige Vernunftwille herrschen soll. Dieses System ist durch alle Classenstufen der A. Bernburg'schen Schulen hindurchgeführt. Jedes Kind ist hiernach in jedem Moment des Unterrichts dadurch vollständig gegenwärtig, daß es sich in jedem Moment als organisches Glied der Classe weiß und sich selbst und der Schule als solches darstellt. In keinem Moment verläßt der Lehrer die Classe am Individuum, oder irgend ein Individuum an der Classe, und der Lehrer ist für das einzelne Kind nur da, insoferne und insoweit es actueller Repräsentant der Classe ist. Diesem System entsprechend sind die architektonischen und Mobiliareinrichtungen, sowie die Chor- und Dialog-, die Dispositions- und die Gruppenorganisationen. Dr. **Karl Schmidt.**

Anlagen, Fähigkeiten, Talente. Von diesen oft promiscue gebrauchten Begriffen, denen sich noch mehrere verwandte anreihen ließen, ist der der Anlage der allgemeinste, denn er wird nicht nur zugleich auf die körperliche und geistige Natur, auf das thätige und leidentliche Verhalten, auf positive und negative Lebensäußerungen des Menschen bezogen, sondern auch in gewissen Gedankenverbindungen, wo nicht vom Menschen die Rede ist, angewendet. Wir verstehen unter den Anlagen eines Menschen alle in seiner geistig-leiblichen Natur sich ankündigenden Keime und Möglichkeiten zu weiteren Entwickelungen, wenn gleich diese Entwickelungen keineswegs immer realisirt werden. In diesem allgemeinen Sinne, in welchem wir dem Einzelnen allerlei Anlagen zuschreiben, ist nichts bestimmtes als realer Grund der Anlagen gesetzt, bald ist an eine Kraft oder an den Mangel derselben, bald an eine Richtung oder an deren Verkehrtheit gedacht. Dies Alles fließt z. B. zusammen in dem medicinischen Sprachgebrauch, wenn von bestimmten körperlichen Anlagen (Dispositionen) geredet wird. Insofern nun allen menschlichen Bestrebungen und Entwickelungen gewisse, in der menschlichen Natur begründete Keime entsprechen müssen, die in dem Wesen des Menschen ihre gemeinsame Wurzel und Einheit haben, kann, wie es zuweilen geschieht, gesagt werden, daß es eigentlich nur eine, die menschliche Anlage gebe, und daß diese nur nach verschiedenen Richtungen hin sich offenbare. Aber genau genommen, liegt darin eine Unklarheit, eine Verwechselung der Begriffe Bestimmung und Beruf, denn das Wesen kann nicht zugleich als Anlage betrachtet werden, wie die Substanz nicht zugleich Accidens sein kann, vielmehr setzt die Anlage das Wesen voraus und ist nur die keimartig sich ankündigende Besonderung und Diremtion des Wesens selbst. So weist der Begriff der Anlage auf den der Individualität. Schon die philosophische Betrachtung läßt die Individualität als dasjenige erkennen, wodurch der endliche Geist am tiefsten mit dem ewigen Geiste zusammenhängt. Und wie auf den unteren Stufen des creatürlichen Lebens die individuelle Anlage, die sich als Trieb offenbart, das eigentlich Gestaltende ist, so äußert sich in jedem Menschen die allgemein menschliche Lebensthätigkeit als eine eigenthümliche Art und Nothwendigkeit, sich selbst zu gestalten, und die Dinge in religiöser, sittlicher, künstlerischer und anderen Beziehungen eigenthümlich

aufzufassen. In dieser ursprünglichen Richtung, Art und Nothwendigkeit des Individuums, auf besondere Weise die allgemeinen Zwecke der menschlichen Bestimmung zu realisiren, ist das Wesen der Anlage ausgesprochen. Die christliche Pädagogik erkennt in der individuellen Anlage das eigentlich Gottverliehene, das heiligste Eigenthum des Einzelnen, und faßt sie daher von vorn herein, nach der Schrift, als Gabe auf, die zunächst als natürliche sich ankündigt, aber vom heiligen Geiste durchdrungen zum Charisma verklärt und für die Zwecke des Reiches Gottes angewendet werden soll. Von diesem Standpuncte aus löst sich die Frage über den Ursprung der Anlagen, die oft durch Aufstellung unklarer Gegensätze verwirrt worden ist.

Mangel an geistiger Tiefe und religiösem Ernste hat den Rationalismus gegen die Annahme angeborner Anlagen eingenommen. Man glaubte in der individuellen Verschiedenheit der Menschen einen Widerspruch gegen die göttliche Gerechtigkeit zu finden, bedachte aber nicht, daß die Weisheit und Liebe Gottes sich eben so sehr individualisirend äußere als die schöpferische Allmacht. Nicht ganz mit Recht wird unter den Neuern namentlich Beneke als Gegner der angebornen Anlagen angesehen. Wie schon G. Baur (Grundzüge der Erziehungslehre §. 26) richtig hervorhebt, ist die Polemik Beneke's im Grunde weniger gegen die Ansicht, daß es bestimmte angeborne Anlagen gebe, als vielmehr gegen den Wahn gerichtet, daß diese ohne Beihülfe sich entwickeln könnten. Zwar räumt er dem Angebornen nur ein sehr beschränktes Gebiet ein, indem er von den angebornen Anlagen noch die nach der Geburt durch äußere Einflüsse hervorgerufenen besonderen Anlagen, welche er „Angelegtheiten" nennt, unterscheidet, und als angeboren nur die psychischen und leiblichen Grundsysteme, die unmittelbaren Auffassungskräfte oder Sinnenvermögen anerkennt; aber es leuchtet ein, daß in diesen Zugeständnissen alles enthalten ist, was von der individuellen Anlage in jenem frühesten Stadium ihrer Entwickelung überhaupt ausgesagt werden kann. Denn, daß bei der Geburt eine ausgesprochene Anlage nicht vorhanden ist, liegt auf der Hand, und eben so, daß die Functionen des Sinnenlebens die einzige Sphäre bilden, in welcher sich die angebornen Vermögen der Seele zuerst thätig erweisen können. Wenn also Kräftigkeit, Lebendigkeit, Reizempfänglichkeit dieser Urvermögen allein als das Angeborne bezeichnet werden, so kann dies ohne weiteres für diese erste Stufe der Entwickelung zugegeben werden, da ja alle später auftretenden Neigungen, Richtungen, Vermögen ꝛc. nothwendig auf der allgemeinen Basis der Sinnesthätigkeiten ruhen, in welcher geistiges und leibliches Leben noch vollkommen in Eins gesetzt ist. Man sieht, Beneke faßt die Frage von der phänomenologischen Seite auf, er zeigt, worin im Augenblicke der Geburt und vor aller erziehenden Einwirkung die Anlage actuell sich erweise, und behauptet, daß ohne bildenden Einfluß von außen keine Anlage entwickelt werden könne. Beides ist richtig und unverfänglich, um so mehr, als die Energie jener Urvermögen durchaus auf gewisse psychische Urkräfte zurückweist, die nachmals auch auf anderen, rein geistigen und ethischen Gebieten sich manifestiren können.

Wesentlich muß von dieser Beneke'schen Auffassung eine in neuerer Zeit öfter, in gediegenster Weise von J. Ziller (Einleitung in die allgemeine Pädagogik §. 9—14) vertheidigte Ansicht geschieden werden, nach welcher die angeborne Anlage ursprünglich ihren Sitz gar nicht in der Seele hat, sondern auf sie erst durch die Einwirkung des leiblichen Organismus übertragen wird. Diese Ansicht geht von den Voraussetzungen aus, daß die Seele keine ursprüngliche Bildung an sich tragen könne, weil sie als reales Wesen völlig einfach sei. Ihre innere Bildung empfange sie erst durch die Wechselwirkung mit anderen Wesen, und keine Spur deute darauf, daß dies geschehen sein sollte, bevor die Seele dem kindlichen Organismus eingefügt (!) worden sei. Daher hafte auch das Gute und Böse der Seele nicht ursprünglich an, und da sie von aller natürlichen Ausstattung, von allen ursprünglichen Kräften und Vermögen entblößt gedacht werden müsse, so dürfe von einer keimartig angebornen Bildung nicht gesprochen werden, wie denn überhaupt die Vergleichung der natürlichen Organismen

mit der Seelenbildung sehr bedenklich sei. Nicht minder verwerflich sei die Annahme von irgend welchen potentia in der Seele vorhandenen und präformirten Anlagen, denn das Mögliche gehöre nicht zur Beschaffenheit des realen Wesens. Vielmehr seien die geistigen Züge der angebornen Anlagen lediglich in dem körperlichen Organismus begründet, und hängen von der besonderen Art der allgemeinen Correspondenz zwischen geistigen und leiblichen Zuständen des Einzelnen ab. Denn wenn man sich eine gewisse mittlere Normalbeschaffenheit des menschlichen Körpers denke, von welcher jeder Leib auf irgend eine Weise abweiche, so lasse sich aus den Hemmungen oder Begünstigungen, welche das geistige Leben durch die leibliche Beschaffenheit erfahre, die geistige Verschiedenheit der Individuen auf durchaus einleuchtende Weise ableiten. Denn der durch die physiologische Resonanz oder durch den physiologischen Druck hervorgerufene geistige Rhythmus, die Schnelligkeit oder Langsamkeit der Vorstellungen, und das Maß der Stärke oder Schwäche derselben unterscheide eben den guten vom schlechten, den genialen vom einfältigen Kopfe. Von dieser angebornen Naturanlage unterscheidet Ziller sodann, ähnlich wie Beneke in seinen „Angelegtheiten" die erworbene Anlage, welche von der äußeren Lage des Individuums, hauptsächlich während der Kindheit, und zwar sowohl von dem Orte als von der socialen Umgebung ihr Gepräge erhält. Man darf Ziller nicht den Vorwurf grob materialistischer Denkweise machen, denn er verwahrt sich ausdrücklich gegen das Misverständnis, als ob die geistigen Thätigkeiten aus irgend einem Organ des Körpers oder aus irgend welchen organischen Kräften hergeleitet werden dürften; gleichwohl ruht diese ganze Ansicht auf einem allzugroßen Vertrauen zu den physiologischen Theorien unserer Tage, und auf einer einseitigen Accentuation der Naturseite des menschlichen Lebens. Schon aus speculativen Gründen darf von einer durchaus unbestimmten geistigen Substanz, zu welcher hier die Seele gemacht wird, eben so wenig gesprochen werden, als von einer durchaus unbestimmten körperlichen. Ueberdies kann man einen sehr tief greifenden Einfluß des Körpers auf die Seele zugeben, ohne doch diese selbst als an sich völlig unbestimmt anzusehen. Der Irrthum der naturalistischen Auffassung des Individuums hängt mit dem mangelhaften Schöpfungsbegriffe zusammen. Es kommt auf die Beantwortung der Frage an, ob die menschlichen Individuen geboren oder geschaffen werden. Empfängt das Individuum seine Bestimmtheit erst durch das Eingehen in den menschlichen Leib, ist das Innere des Menschen in jedem Augenblicke ein „determinirtes Naturproduct", so ist das schöpferische Walten Gottes negirt und das Leben der Menschheit dem blinden Kreislaufe des Naturgesetzes, dem an sich keine Entwickelung, kein Fortschritt, keine geistige Neugestaltung inne wohnt, verfallen. Wird dagegen die individuelle Anlage als lediglich in der Seele selbst präformirt gedacht, so wird der Naturzusammenhang geleugnet und die Analogie des geistigen und natürlichen Lebens aufgehoben. Jede der beiden Anschauungen (des Traducianismus und des Creatianismus), ist in ihrer Einseitigkeit falsch und kommt zu ihrer Wahrheit erst durch die Vereinigung mit der entgegengesetzten. Diese Einheit beider Gesichtspuncte, nach welcher in dem Individuum eben so sehr ein natürliches Product der Gattung anerkannt, wie die geheimnisvolle Naturthätigkeit selbst als Organ für die individualisirende Schöpferthätigkeit Gottes betrachtet wird, ist die durch das Wort Gottes (cf. Ps. 51, 7. und Jerem. 1, 5) begründete christliche Auffassung des Sachverhältnisses. Der Mensch muß also sowohl unter dem Gesichtspunct der Schöpfung als unter dem der sich fortsetzenden natürlich geordneten Reihe betrachtet werden, und wie sehr einzelne Individuen durch hervortretende Originalität oder durch den Mangel derselben mehr auf den ersten oder auf den zweiten Gesichtspunct hinweisen, so sind doch beide Momente immer vorhanden.

So erst hört der einzelne Mensch auf, eine bedeutungslose Wiederholung der Gattung, ein Exemplar des „allgemeinen Menschen" zu sein, welches nur durch sinnliche und zeitliche, immerhin also durch zufällige Besonderheit von andern Exemplaren sich unterscheiden würde. Von diesem Standpuncte aus erscheinen die Anlagen des

Einzelnen als ewige Eigenthümlichkeit desselben, die zwar durch ungünstige äußere Verhältnisse, vornehmlich durch jene von der Sünde ausgehende Störung und Schwächung des ursprünglichen Verhältnisses zwischen Leib und Seele, vielfach gehemmt und unterdrückt werden kann, aber eben darum, weil sie als bestimmte Energie der Seele überall vorausgesetzt werden muß, auch eine pädagogische Einwirkung auf die mangelhaft Organisirten und Vernachläßigten zur Pflicht macht, und, wo für das irdische Auge das Resultat ein durchaus ungünstiges bleiben sollte, doch eine Hoffnung auf jenseitige Entwickelung hier nicht entbundener Kräfte begründet. Wie zu dieser Auffassung der Individualität und der mit derselben gesetzten Anlagen besonders die teleologische Betrachtung der Geschichte mit Nothwendigkeit führt, siehe unter Individualität. Doch verdient hervorgehoben zu werden, daß jenes Moment in dem Begriffe der Anlage, wonach es in der bestimmten gottverliehenen Eigenthümlichkeit auf etwas abgesehen, angelegt ist, erst in diesem Zusammenhange recht verstanden werden kann. Der höchste Zweckbegriff, auf welchen es hier ankommt, ist der des Reiches Gottes, der dann zusammenfällt mit dem des Organismus der Gott ebenbildlichen wahren Menschheit. In jedem Menschen soll sich auf eigene Art, ein wirklich Neues, Ursprüngliches und innerlich Gesetztes der schöpferischen Thätigkeit Gottes offenbarend, die Menschheit darstellen, „damit Alles wirklich werde in der Fülle des Raums und der Zeit, was irgendwie aus ihrem Schoße hervorgehen kann.“ (Schleiermacher.) Durch die im Begriffe des Organismus liegende Mannigfaltigkeit von Stufen und Unterschieden ergiebt sich dann schon im Reiche der Natur die Nothwendigkeit einer Verschiedenheit von relativ hervorragenden und relativ zurücktretenden Naturen, einer Verschiedenheit, welche indessen eine Ausgleichung darin findet, daß der ethische Werth des Individuums nicht mit seiner natürlichen Begabung zusammenfällt, sondern lediglich darauf beruht, in wie weit die menschliche Persönlichkeit sich selbst mit allen ihren besondern Gaben zum Organe des heiligen Geistes gemacht und in den Dienst des Reiches Gottes dahin gegeben hat.

Wenn so die Summe der Anlagen als die besondere, psychisch wie physisch in seiner Person gesetzte, anerschaffene und durch den Naturzusammenhang bedingte Eigenthümlichkeit des Einzelnen aufgefaßt wird, so muß von dem Begriffe der Anlage alles ausgeschlossen werden, was substantiell und wesentlich zum Begriffe der Menschheit gehört. Nicht das gehört zu den Anlagen des Einzelnen, daß er Sinnlichkeit, Verstand, Vernunft, sittliche, künstlerische, praktische und andere Interessen hat, denn dies alles hat er als Mensch überhaupt, nicht als dieser bestimmte; wohl aber charakterisirt es die Anlage, in welchem Grade diese verschiedenen Seiten des menschlichen Wesens bei ihm hervortreten, welche besondere Interessen ihm nahe gelegt sind, und in welchen Mischungsverhältnissen die verschiedenen geistigen und leiblichen Kräfte zu einander stehen. So ist es auch unrichtig, die Frage nach der allgemeinen sittlichen Natur des Menschen auf den Begriff der Anlage zu beziehen. Die evangelische Pädagogik setzt zwar die Erbsünde als Factum voraus, und wenn von anderer Seite her ihr deswegen der Vorwurf des Rigorismus gemacht worden, so hat Palmer gezeigt, daß dem Christenthume nicht anzurechnen sei, was pietistische und methodistische Beschränktheit auf diesem Gebiete gesündigt haben, daß überdies die christliche Erziehung nicht mit sich selbst in Widerspruch gerathe, wenn sie trotz jener Lehre an den Kindern Gutes anerkenne, da ja die Gnadenwirkung der Taufe überall vorausgesetzt werden müsse, da das Naturgesetz überall, wo es nicht in den Dienst der Sünde gezogen, an sich heilig und ehrwürdig bleibe, und da ferner sogar eine relative Unschuld im Kinde zugegeben werden könne, sofern das Gesetz und mit diesem der Reiz zum Bösen dem Kinde noch fern geblieben sei; aber da die Erbsünde den Gattungscharakter der Menschheit bestimmt (siehe Erbsünde), so kann die Frage nach der sittlichen Anlage des Individuums nicht darauf bezogen werden, ob der Mensch gut oder böse geboren werde, sondern darauf allein, welche besonderen sittlichen Neigungen und Schwächen, welche eigenthümlichen Schwie-

rigkeiten und Gefahren seiner sittlichen Qualität in dem Einzelnen vorliegen, wie denn darin allerdings eine sehr große Verschiedenheit obwaltet.

Was die Mannigfaltigkeit der Anlagen betrifft, so geht dieselbe in eine zwiefache Reihe auseinander, je nachdem entweder die in der Anlage wurzelnde Beziehung auf die Außenwelt oder das in der Anlage sich aussprechende Verhältnis derselben zu den übrigen Seelenkräften in's Auge gefaßt wird. In ersterer Rücksicht ist die Anlage als Richtung, in der zweiten als Kraft gedacht. Es giebt daher in jener ersten Reihe so viele Anlagen, als es überhaupt Gebiete der Thätigkeit für den menschlichen Geist giebt, und daß auch hier ein ursprünglicher, innerlich gesetzter Factor eine wichtige Rolle spielt, und keineswegs, wie die neuere Psychologie behauptet, alles von den durch die Umgebung angeregten Vorstellungsmassen, von deren Kräftigkeit und Lebendigkeit abhängt, lehrt die Erfahrung immer wieder, namentlich in den Entscheidungen der Menschen für die Art des irdischen Berufs. Wenn Kinder, die in ihren Umgebungen nie ein ausgezeichnetes Gemälde gesehen haben, von dem Momente an, wo ein solches ihnen vor das Auge tritt, durch den Anblick desselben gefesselt, erfüllt, beschäftigt und für alle Zeit zur Ausübung der Malerei bestimmt werden, wenn unter den Jünglingen, die sich dem Seedienste widmen, notorisch die ausdauerndsten, tüchtigsten und für den Beruf am meisten begeisterten oft grade solche sind, die vorher nie das Meer oder ein Schiff gesehen haben; so reicht zur Erklärung solcher Erscheinungen das alles, was von der durch Erzählung oder Lectüre erregten Phantasie, von dem Reiz der Gegensätze rc. oft ohne allen Grund vorausgesetzt wird, keineswegs aus. Allerdings lassen andere Erscheinungen den starken Einfluß der Umgebung auf den kindlichen Geist auf das bestimmteste wahrnehmen, wie wenn Linné durch die Neigung des Vaters für den Gartenbau zur Botanik, Zinzendorf durch den religiösen Geist im Hause seiner Großmutter zur Frömmigkeit, J. G. Jacobi durch die frühzeitig und oft vernommenen Legenden zur Dichtkunst erweckt worden. Aber wie Viele wachsen in nächster Beziehung zur Pflanzenwelt auf, ohne daß die geringste Vorliebe für die Beschäftigung mit derselben sich in ihnen regt, wie Viele erfahren in ihrer Jugend die heilsamsten Eindrücke religiöser Denk- und Lebensweise und verschließen sich ihnen doch, oder vergessen sie später! Daraus darf denn allerdings nicht gefolgert werden, daß solche Jugendeindrücke bedeutungslos seien, aber eben so wenig, daß sie Alles thun. Nimmt man hinzu, wie in manchen Familien durch verschiedene Generationen gewisse Anlagen sich fortpflanzen und wie doch wiederum die schroffe Abwendung vom Berufe des Vaters, das „aus der Art schlagen" der Kinder eine mindestens eben so häufige Erscheinung ist, so erkennt man leicht, daß eben aus allen diesen so verschiedenen und entgegengesetzten Erfahrungen keine feste Regel, am allerwenigsten der Beweis für die völlige Abhängigkeit der Individualität von den natürlichen und erziehenden Einflüssen zu entnehmen ist.

Der Richtung auf das Object, die in der Anlage sich ankündigt, muß eine Kraft entsprechen, oder vielmehr, die Richtung ist nur die nach außen gewendete Kraft der Seele. In dieser Beziehung hat man die Einzelnen zu allen Zeiten gern ihrer Anlage nach unter gewisse allgemeine Rubriken gestellt und sich bei dieser Eintheilung an die grade gültige Lehre der Psychologie von dem Wesen der verschiedenen Seelenkräfte angelehnt; denn jedes einzelne Seelenvermögen kann als individuelle Anlage auftreten, sofern es in dem Einzelnen mit besonderer Stärke hervortritt. Von solcher Art sind die in den allgemeinen Sprachgebrauch übergegangenen Bezeichnungen: Verstandesmenschen, Gefühlsmenschen, sittliche Naturen rc. Und obgleich diese Art, die Menschen zu classificiren, von der Psychologie unserer Tage, welche in den sogenannten Seelenkräften eher Probleme als Erkenntnisprincipien erkennt und lieber von Zuständen als von Vermögen der Seele redet, nicht gebilligt wird, so hat sie doch immer eine phänomenologische Wahrheit und wird sich als eine Theorie des allgemeinen Bewußtseins immer behaupten, da der natürliche Sinn die verschiedenen Erscheinungen des Seelenlebens immer als Thätigkeiten und Kraftäußerungen ansehen wird.

Aber diese Wahrheit ist eine sehr bedingte. Jene Classificationen wenden allgemeine Begriffe auf die Individuen an, welche weder die anderweitige Natur derselben errathen lassen, noch auch in ganz unbedingter Weise von ihnen ausgesagt werden können. Der Verstandesmensch ist nicht ganz ohne Gemüth und ohne Willen, er beweist aber seinen Verstand auch nur in gewissen Gebieten der Vorstellungswelt. Die Anlage ist niemals ein einzelnes Vermögen, sondern allezeit ein eigenthümliches Mischungsverhältnis der Kräfte, in welchem dann allerdings bestimmte Kräfte vorwiegend sich geltend machen. Was so auf natürliche Weise zusammengewachsen und gegeben ist, das eben macht das Wesen der Individualität aus. Daher haben wir die Kategorien für die individuellen Anlagen nicht in allgemeinen psychologischen Begriffen, sondern in den von Gott selbst gesetzten Individualitäten allgemeinerer Art zu suchen, welche in der Natur uns entgegentreten, wie z. B. in den Geschlechtern, den Altersstufen und Nationalitäten. Unter diesen individuellen Naturformen aber tritt uns eine entgegen, welche durch alle übrigen hindurchgeht und daher für allgemeine Classification der individuellen Anlagen die angemessenste ist, dies ist der sich überall wiederholende Unterschied der Temperamente. Denn das Temperament ist eben jene Grundlage des ganzen leiblich-geistigen Wesens eines Menschen, in welcher eben die anerschaffene Energie seiner Seele und die natürliche Reizempfänglichkeit seines Körpers zusammenfließt. Daher ruht das Temperament auf der Wechselbeziehung zwischen Wahrnehmung und Affect, „vermöge welcher die Seele in dem Verkehr mit der Außenwelt zu gewissen Affecten der Lust und Unlust gestimmt ist und andrerseits durch ihre Geneigtheit zu gewissen Affecten die Art und Weise der Wahrnehmung selbst bedingt." George (in seinem Lehrbuche der Psychologie, Berlin 1854) zeigt in sehr einleuchtender Weise, wie sich nach diesen Voraussetzungen die verschiedenen Formen des Temperamentes charakterisiren und wie sich auf die vierfache Beschaffenheit desselben die Grundverschiedenheiten der individuellen Anlagen zurückführen lassen. — Das sanguinische Temperament, welches eine offene Empfänglichkeit für alle Eindrücke erzeugt, ruft jenen Sinn für Alles hervor, in welchem die Seele eine so große Empfänglichkeit für die Mannigfaltigkeit und den Wechsel derselben offenbart, der vorzugsweise bei dem kindlichen Alter, bei Völkern, denen eine reichgestaltete Natur zur Heimath gegeben ist, und bei den für das Auge schaffenden Künstlern sich offenbart. Denn das Auge, welches in jedem Augenblick eine Welt von mannigfaltigen Eindrücken aufschließt, ist das Organ, an dessen Lebendigkeit und Beweglichkeit sich dieser Sinn für Alles am meisten anlehnt und zu erkennen giebt. Dieser allseitigen Empfänglichkeit der Seele tritt der Tiefsinn entgegen, welcher auf dem melancholischen Temperamente ruht. Der Melancholiker achtet nur auf das, wozu er sich innerlich durch eine besondere Bestimmtheit seines Wesens hingezogen fühlt; was er aber erfaßt hat, das hält er energisch fest. Günstig ist darum der Entwickelung des Tiefsinns die Einförmigkeit des Lebens und die Aermlichkeit der äußeren Verhältnisse, welche die Zersplitterung der Aufmerksamkeit verhütet. Auf der andern Seite ist er darum auch der oft plötzlich hervortretende Begleiter der reiferen Jugend, welche die große Aufgabe zu lösen hat, die innerste Eigenthümlichkeit des Wesens in freier Wahl des Berufes geltend zu machen und die Verwandtschaft der Seelen zu erproben. Darum hat der Tiefsinn auch eine enge Beziehung zu dem Gehör, welches nicht, wie das Auge eine mannigfaltige Ausbreitung des Nebeneinander giebt, sondern auf die Entwickelung des Nacheinander die Aufmerksamkeit lenkt. Und da der Tiefsinnige, in seine eigne Welt und Anschauungsweise sich gern versenkend, von der Wirklichkeit oft bitter getäuscht wird, so führt er nicht selten zu Hypochondrie, Schwermuth und zur Verzweiflung. Vereinigt sich aber mit der allgemeinen Empfänglichkeit des Sanguinikers die energische Auffassung des Einzelnen, die dem Melancholiker eigenthümlich ist, so entwickelt sich auf dieser Basis, der des cholerischen Temperaments, die dritte Form der Individualität, der Scharfsinn, der sich durch schnelle Auffassung der Dinge in ihrem Zusammenhange und in ihrer Sonderung, durch Genauigkeit der Unterscheidung und rasches Auffinden des

Gesuchten charakterisirt. Wie denn der Scharfsinn in besonderer Beziehung zum Sinne des Geruchs, zur Energie der Thätigkeit und zum eigenthümlichen Mannesalter steht, ist lehrreich bei George a. a. O. nachzulesen. Eine feine Analyse der in diesem Puncte wichtig werdenden Unterschiede von Verstand, Urtheilskraft, Witz, Scharfsinn etc. und der individuellen Formen, welche der Denkproceß in den pedantischen, einfältigen, penetrirenden und producirenden Köpfen annimmt, hat besonders Stiedenroth in dem ersten Theile seiner Psychologie gegeben. Dem phlegmatischen Temperamente entspricht schließlich die Sinnigkeit, welche in ruhiger Betrachtung die Eindrücke auf sich wirken läßt, mit tiefer und dauernder Empfindung an den Gegenständen festhält und sich in sie hineinlebt. Die Sinnigkeit stellt sich dar in dem Affecte der Befriedigung, und läßt sich genügen an dem Geringsten und Einfachsten, das sie jedoch mit ganzer Seele umfaßt; sie sammelt in geräuschloser Stille, anknüpfend an das Gegebene, ausbauend und nachbessernd und immer zufrieden mit dem, was sich eben erreichen läßt. Sie beutet den Reichthum des Einzelnen aus, wie der Tiefsinn, ohne in die ideale Einseitigkeit desselben zu verfallen, sie wendet ihre Aufmerksamkeit auf die Mannigfaltigkeit der Dinge, wie der Sinn für Alles, ohne doch, wie dieser, an dem bloßen Wechsel derselben sich zu erfreuen. In dieser Ruhe und Objectivität der Wahrnehmung und Empfindung ist die Sinnigkeit die natürliche Qualität des höheren Alters und hat eine tiefere Beziehung zu dem Sinne des Geschmacks.

Auf dieser psychologischen Grundlage der Lehre von den Temperamenten und der auf ihnen ruhenden Formen individueller Verschiedenheit hat George zuerst eine wahrhaft wissenschaftliche Bestimmung der Begriffe gegeben, welche an die Spitze dieses Artikels gestellt sind. In der Anlage liegt, wie oben gezeigt wurde, immer die zwiefache Vorstellung einer Kraft und einer Richtung. Die Richtung weist auf ein zweites Element der menschlichen Natur, welches die eigenthümliche Grundlage aller auf die Außenwelt gerichteten Bewegung ist: den Instinct. Die Verknüpfung beider Elemente, der Einwirkung von außen auf die individuell bestimmte Seele und der rückwirkenden Thätigkeit der so bestimmten Seele auf sich selbst und durch den Leib auf die Verhältnisse der Außenwelt, kann in vierfacher Form auftreten, die wir als Anlage, Talent, Fähigkeit und Geschmack zu bezeichnen pflegen. Die Anlage (in diesem engern Sinne) geht hervor aus dem für Alles empfänglichen Sinn. Sie bezieht sich daher nicht eigentlich auf etwas bestimmtes, sondern auf die allgemeine Entwicklungsfähigkeit zu jeder Geschicklichkeit. Ein Mensch von guten Anlagen ist derjenige, der alles, was er angreift, sich mit Leichtigkeit aneignet. Aber die besten Anlagen gehen verloren, oder führen zu unbedeutenden Erfolgen, wenn sich nicht eine besondere Richtung der Thätigkeit entwickelt, welche die Kraft auf einen Punct concentrirt und ihm die ungetheilte Neigung zuwendet. Dies ist Sache des Talents, welches auf einer eigenthümlichen Idiosynkrasie für den bestimmten Gegenstand beruht, und das ganze Leben zu diesem in Beziehung bringt.

Während die Entwickelung der Anlagen von den glücklichen Verhältnissen abhängig ist, geht das Talent daher auch unter äußern Hemmungen und Widerwärtigkeiten beharrlich seinen Weg, ringt in der Stille mit sich selbst und tritt oft plötzlich und unerwartet hervor. Selten zeigt es sich schon in früher Jugend und auf der Verwechselung des Talentes mit der Anlage ruht die Erscheinung, daß sogenannte Wunderkinder im spätern Alter zu alltäglichen Menschen herabsinken. Das Talent ist mit dem Tiefsinn und mit dem melancholischen Temperamente verwandt, und wie dieses zum Gehör eine besondere Beziehung hat, so ist das musikalische Talent nicht nur dasjenige, welches am frühesten auftritt, sondern auch das in der Zeit der reiferen Jugend am weitesten verbreitete. In dieser Zeit soll sich aber überhaupt das Talent aussprechen, um die Wahl des Berufes zu bestimmen, und seine Productivität überdauert selten die Blüthe der Jugendzeit. Je weniger es von der für Alles empfänglichen Anlage unterstützt wird, desto leichter giebt es sich der Einseitigkeit hin, fällt in's Barocke und tritt, in sich

gekehrt und gegen fremde Sitte gleichgültig, den Forderungen der Außenwelt oft mit Schroffheit entgegen. Wie Anlage und Talent mehr der Receptivität der Seele angehören, so spricht sich in der **Fähigkeit** die Spontaneität derselben aus. Die Fähigkeit ist die Geschicklichkeit des Individuums, seine Thätigkeit den Verhältnissen gemäß einzurichten, diese zu seinem Vortheile zu benutzen und schnell die zum Zwecke führenden Mittel zu finden. Sie hängt eben so sehr mit dem Scharfsinn, der aus dem Mannigfaltigen das Einzelne bestimmt und genau zu sondern weiß, wie mit dem Triebe zusammen, der die Kraft fest auf den Gegenstand richtet und nicht eher abläßt, als bis das, was zur Thätigkeit reizte, erreicht ist. Sie macht erfinderisch, verirrt sich aber auch oft in dem Grübeln nach neuen Entdeckungen. Je inniger Anlage und Talent, aus deren Verbindung die Fähigkeit hervorgeht, zusammentreten, desto sicherer entwickelt sich der wahre Charakter der Fähigkeit, die Verhältnisse zu beherrschen und sie einem großen Zwecke dienstbar zu machen, wie dies die Aufgabe des Mannes in der Wirksamkeit für seinen Beruf ist; je lockerer jene Verbindung ist, desto mehr zersplittert sich die Fähigkeit ohne bestimmten Zweck oder concentrirt sich in einer einzelnen und abgeschlossenen Sphäre, deren Bedeutung für's Ganze dann leicht überschätzt wird. Die Fähigkeit giebt sich oft schon frühzeitig zu erkennen. Sie zeigt sich als eigener Trieb, der nicht der Anregung von außen bedarf, sondern selbstthätig sich aneignet, was ihm geboten wird; als Eifer, der durch Anstrengung erwirbt, was andern durch leichtere Auffassungsgabe von selbst zufällt. Wenn daher oft die Begriffe Fähigkeit und Anlage fast ohne Unterschied gebraucht werden, so deutet doch die Sprache unabweisbar darauf hin, daß unter der Anlage das im Menschen Ruhende, unter Fähigkeit seine Thätigkeit zu denken ist, durch welche er etwas **fahen**, sich aneignen will. Die Fähigkeit findet ihre Ergänzung in dem **Geschmacke**, der Virtuosität des Individuums, in harmonischer Anordnung die einzelnen Theile zu einem abgerundeten Ganzen zu gestalten. Der Geschmack ruht einerseits auf der Sinnigkeit, die jeden Gegenstand nach seinem Werthe zu schätzen weiß, andererseits auf dem Affecte der Befriedigung, die von der Gewohnheit großentheils abhängig ist. Dadurch ist er mit dem phlegmatischen Temperamente verwandt, und wenn dieses auch nicht das Element rascher Förderung in sich trägt, so besitzt es doch die Gabe des vollendenden Abschlusses, an dem sich erst der wahre Geschmack bewährt, wie denn Vieles, was der cholerische Franzose auf diesem Gebiet erfindet, von dem phlegmatischen Deutschen erst gereinigt und zum gediegenen Ausdrucke wahrer Schönheit umgeschaffen werden muß. In der vollständigen Durchdringung und Wechselwirkung dieser vier Formen der Begabung findet **George** a. a. O. das Wesen des Genies und tritt damit der weitverbreiteten Ansicht entgegen, welche dem Genie im Unterschiede von dem Talente den Charakter des Schöpferischen vindiciren will (s. **Genie**).

Betrachten wir schließlich die Pflicht, welche die individuelle Verschiedenheit dem Erzieher und Lehrer auferlegt, so ist es einleuchtend, daß diese Pflicht ganz anders von demjenigen aufgefaßt werden wird, der in der Anlage des Einzelnen einen anerschaffenen Keim eigenthümlicher Entwickelung erkennt, als von demjenigen, der in derselben nur die Wirkung äußerer Einflüsse, in dem Mangel des Talents nur den Mangel der Bildung sieht, und in der Voraussetzung, daß jeder Mensch Anlage zu Allem habe, aus Allen Alles machen zu können, oder wohl gar dem Zöglinge nur die eigene Lebensrichtung aufdrängen zu dürfen glaubt. Die evangelische Pädagogik muß gegen diese letztere Ansicht eben so sehr den Vorwurf der Unnatur als den einer Auflehnung gegen die göttliche Ordnung erheben; aber indem sie fordert, daß der Erzieher oder Lehrer den Zögling nicht als einen bestimmten Stoff für seine Thätigkeit, sondern als ein von Gott für einen besondern, vielleicht überaus wichtigen Beruf bestimmtes Wesen ansehe, welchem er zur Lösung dieser irdischen Aufgabe und zur Erfüllung seiner ewigen Bestimmung behülflich zu sein heilig verpflichtet sei, tritt sie der Trägheit sowohl, welche die Anlage ihrer eigenen Entwickelung überlassen will, als jeder mechanischen Thätigkeit

entgegen, zu der es überall kommen muß, wo die Individualität verachtet wird. Alle erziehende und lehrende Thätigkeit soll Erweisung der helfenden und dienenden Liebe sein und kann ohne Selbstverleugnung nicht gelingen. Daher soll der Erzieher sich nicht freuen an der Unterwürfigkeit des Zöglings unter seinen starren Willen, sondern an dem reichen Leben, das sich vor ihm entfaltet. Nur wo liebevolle und sorgsame Beachtung seiner eigenthümlichen Gaben dem Zöglinge das Vertrauen zu der eigenen Kraft giebt, wird sein Verhältnis zum Erzieher ein innerliches, und gewinnt seine eigene Thätigkeit jene Frische und Freudigkeit, welche die Bedingung gedeihlicher Einwirkung ist. (Siehe die trefflichen Bemerkungen über Individualität in G. Baur's Grundzügen der Erziehungslehre § 26 u. ff.) Aber wie heilig das Recht der Individualität auch ist, so darf doch das gleichfalls von Gott geordnete Verhältnis der Unmündigen zu den Mündigen nicht übersehen, das Recht und die Pflicht der Erziehung nicht aufgegeben werden. Die Anlage fordert die Erziehung, denn sie will geweckt, auf das rechte Ziel gerichtet und dauernd gepflegt werden. Sie muß unentwickelt bleiben, wenn diese Einflüsse der Erziehung ihr entzogen werden. Nun ist zwar dem Begriffe nach das Erste, daß die Anlage richtig erkannt werde; da sie aber nur in den seltensten Fällen vor aller planmäßigen Anregung sich ausspricht und selbst während des Verlaufes der eigentlichen Erziehung selten ganz durchsichtig ist, so folgt, daß das Streben, sie zu erkennen, mit dem andern, sie zu wecken, immer Hand in Hand gehen muß. Auch Versuche anzustellen, wie Ziller es fordert, kann nützlich und geboten sein, vorausgesetzt, daß dieselben nicht darauf ausgehen, in's Ungewisse und willkürlich zu experimentiren, sondern darauf, von gegebenen Andeutungen allgemeinerer Art aus die besondere Kraft und Richtung der Anlage zu erforschen. Die fortgesetzte Beobachtung wird vor dem nicht seltenen Fehler schützen, den Zögling zu früh für abgeschlossen und unempfänglich zu halten, und auf der anderen Seite davor bewahren, sich in einen unnöthigen Kampf mit dem, was einmal festbegründet ist, einzulassen. Eigenwilliges Beharren auf dem liebgewonnenen Plane, Einseitigkeit der Methode, der Aufgaben, der Themata 2c. von Seiten des Erziehers und Lehrers wird häufig das erkennbare Hervorbringen der Anlage verhindern, und auf das Ganze zu blicken, bleibt hier immer die wesentliche Forderung. Das gilt namentlich auch von dem Maße der Kraft, welches im gemeinsamen Unterrichte der Schule bei den zu einer Classe vereinigten Schülern vorausgesetzt werden darf. Die höchste Forderung an den gemeinsamen Unterricht besteht darin, daß Alle auf eine möglichst gleichmäßige Weise beschäftigt und gefördert werden sollen. Die Verschiedenheit der Individuen stellt sich dieser Absicht immer aufs neue spröde entgegen. Was den Fähigen nicht durch eine gewisse Schwierigkeit lockt, wird er niemals mit Eifer betreiben. Ebenso wenig wird der geringer Begabte seine Kraft einem Ziele zuwenden, welches ihm von vorn herein unerreichbar erscheint. Hier kommt es also darauf an, die Forderung und den ganzen Lehrton in einer solchen Höhe zu halten, daß jene noch dadurch angezogen, diese nicht abgeschreckt werden. Diese „mittlere Diagonale der vorhandenen Kräfte" zu finden, wird immer nur die Sache vielfältiger Erfahrung, natürlichen Tactes und aufmerksamer Beobachtung sein. Wo nicht offenbares Ungeschick des Lehrers die Ursache ungünstiger Erfolge ist, kann die Wahrnehmung, daß eine Classe im Großen und Ganzen wenig leiste, immer für den Beweis genommen werden, daß jene richtige Mitte des Standpunctes noch nicht gefunden sei, die Erfahrung, daß derjenige, dem man zu wenig zumuthet, eben so wenig zur Anstrengung gereizt wird, als derjenige, von dem man zu viel fordert, bewährt sich immer auch im gemeinsamen Unterrichte. Auch in der Classe und in der hier gebotenen Unterordnung des Einzelnen unter ein allgemeines Schema wird der aufmerksame Lehrer die Individualität des Einzelnen immer noch im Auge behalten und, je entschiedener sich die Anlage desselben herausgestaltet, desto mannigfachere Gelegenheit suchen und finden, diese zu berücksichtigen und zu pflegen. Aber auch die Frage, welches der höchste Gesichtspunct für diese Pflege sei, wird immer

entschiedener sich erheben. Soll die Individualität, soll die mit Sicherheit sich aussprechende Anlage allein gepflegt, soll alles Uebrige hintenangesetzt werden, oder soll, wenigstens so lange, als die Fortbildung des Einzelnen nicht ganz seiner eigenen Selbstbestimmung überlassen wird, die individuelle Anlage zwar nicht ignorirt, aber doch nur neben allen andern Factoren der Bildung gepflegt und in einem Niveau mit ihnen erhalten werden? Auf beide Fragen hat man bejahend durch dieselbe Forderung der harmonischen Bildung geantwortet. Denn die Einen fassen den Begriff der harmonischen Bildung so, daß darunter ein Gleichgewicht zwischen allen Arten des Wissens und Könnens vorgestellt wird. Es schwebt ihnen dabei das Bild eines nach allen Richtungen ausgebildeten Menschen vor, und in diesem finden sie das Ideal für die Bildung des Einzelnen. Aber mit Recht hat Diesterweg darauf hingewiesen, daß das Bild dieses Normalmenschen nur das Ideal der Menschheit, nicht des Einzelnen sei. In der That wäre das Resultat einer solchen Bildung die absolute Mittelmäßigkeit und die Vernichtung aller Individualität. Dagegen haben Andere die Elemente der harmonischen Bildung in dem, was in der Individualität selbst gegeben ist, gesucht, wonach es denn für jeden Einzelnen eine andere Harmonie der Bildungselemente gäbe. Und darin liegt zunächst das Richtige, daß auf Jeden, so lange er erziehenden Unterricht empfängt, alle wesentlichen Gegenstände wirken sollen, damit er sich von jedem so viel aneigne, als seiner Individualität angemessen ist. Aber die Frage geht eben dahin, wie viel dem Einzelnen in jedem Gebiete der Bildung angemessen sei und in welchem Dignitätsverhältnisse die verschiedenen Factoren des geistigen Lebens zu einander stehen. Richtig behauptet daher Beneke, daß die Harmonie des menschlichen Seins in dem Uebergewichte des Höheren über das Niedere bestehe, so daß dieses zum Dienste des Höheren gebildet werde. Daran schließt sich die christliche Anschauung von der wahren Humanität gegenüber der heidnischen an und indem sie in dem Menschen nicht bloß ein natürliches, sondern zugleich ein heiliges Princip anerkennt, stellt sie als Norm für alle besondere persönliche Entwickelung ein christliches Bildungsideal auf, in welchem die von Gott gegebenen Anlagen in dem richtigen Verhältnisse der irdischen zu den ewigen Zwecken der Persönlichkeit harmonisch geordnet erscheinen. (Siehe Bildung und Bildungsideal.) **Flashar.**

Anschauung. Dieser Begriff hat in verschiedenen philosophischen Disciplinen und Systemen einen sehr verschiedenen Inhalt, daher denn auch seine Anwendung auf die Methodik nicht frei von mancherlei Unklarheit geblieben ist. Gehen wir von dem Sprachgebrauche des gemeinen Lebens aus, in welchem doch die ursprünglichen Merkmale des Begriffes, dessen dann die wissenschaftliche Betrachtung sich bemächtigt hat, gesucht werden müssen, so unterscheidet sich Schauen vom Sehen dadurch, daß jenes eine tiefere Versenkung in das Object, ein absichtliches Verweilen bei ihm und ein selbstthätiges Erfassen desselben nach allen Richtungen, dieses, das Sehen, dagegen die bloße Activität des Gesichtssinnes bezeichnet, welche, sogar ohne dem Geiste eine eigentliche Frucht einzutragen, vollzogen werden kann. Emphatisch wird vom Schauen geredet, wenn die höchste sinnlich-geistige Energie der menschlichen Erkenntnis, die volle Realität und Gewißheit menschlichen Denkens und Wissens ausgedrückt werden soll. In der Zusammensetzung Anschauen ist, wie in den ähnlichen Wörtern anfühlen, anhören ꝛc., die Absichtlichkeit des Thuns und die bewußte Beziehung auf ein bestimmtes, in den Focus der Aufmerksamkeit gestelltes Object noch entschiedener hervorgehoben. Sehen, Schauen und Anschauen deuten also ähnliche Gradunterschiede der zunächst durch den Gesichtssinn, sodann in weiterer Bedeutung der durch die Sinne überhaupt vermittelten Auffassung der Außenwelt an, wie etwa in psychologischer Redeweise Bewußtsein und Selbstbewußtsein als verschiedene Stufen in der Entwickelung des Ichs bezeichnet werden. Bedeutsam ist ferner die an der Grenze des gemeinen und des wissenschaftlichen Bewußtseins häufig vorkommende, und namentlich in neuerer Zeit beliebt gewordene Anwendung des Begriffes Anschauung zur Charakterisirung eines all-

gemeinen Standpunctes. Man redet von christlicher Naturanschauung, von philosophischer Lebensanschauung 2c. In diesen Ausdrücken liegt die bestimmte Vorstellung, ein gewisses Gebiet von Erscheinungen werde von einem gewissen Gesichtspuncte aus in seiner Totalität so erkannt, daß die Beziehung der wesentlichsten Theile dieses Gebietes auf einander und auf das Ganze dem denkenden Subjecte gegenwärtig sei. Sofern ja nun jedes Object eine gewisse Menge von Eigenschaften in sich vereinigt, welche letzteren wiederum eine Gruppirung nach verschiedenen Rücksichten zulassen, wird der Begriff der Anschauung in dem eben bezeichneten Sinne häufig auch auf einzelne, besonders complicirtere, Erscheinungen schon in der gebildeteren Sprache des täglichen Lebens angewendet. Wer uns z. B. eine deutliche Anschauung von einer Dampfmaschine geben will, muß uns in den Stand setzen, die ganze Reihe von mechanischen Verrichtungen, die vor unsern Augen vollzogen werden, oder die wir uns vorstellen sollen, in ihren Ursachen und Wirkungen zu überblicken, so daß wir die Zwecke aller wesentlichen Theile in ihrer Beziehung auf die Bestimmung der ganzen Maschine zu erkennen vermögen. Achten wir auf diese verschiedenartige Anwendung, die wir auch außerhalb der Wissenschaft von dem Begriffe der Anschauung machen, so springen sofort gewisse wesentliche Merkmale desselben in die Augen, an welche sich im einzelnen die weitere wissenschaftliche Ausbildung des Begriffes anschließen konnte. Unter diesen Merkmalen stehen oben an: sinnliche Unmittelbarkeit, Auffassung einer Erscheinung in ihrer Totalität und selbstthätige Beherrschung dieser Totalität durch Gliederung derselben. In zweiter Reihe schließen sich hier an die Lebendigkeit, Realität und Objectivität, Merkmale, welche indessen der anschauenden Thätigkeit keineswegs allein zukommen. Von der sinnlichen Unmittelbarkeit ist der Name hergenommen und wir haben darum zunächst die Anschauung als sinnliche zu betrachten. Unter derselben wird im engern Sinne die durch Gesichtsaffection, im weitern und auf wissenschaftlichem Gebiete gewöhnlichen Sinne jede durch irgend eine Sinnesaffection vermittelte Erfassung der Außenwelt verstanden. Mit der Frage, wie die sinnliche Anschauung zu Stande komme, sehen wir uns auf die Entwickelung der neuern Philosophie gewiesen. Nachdem Locke durch seinen Sensualismus alles menschliche Erkennen zu einem bloßen Product sinnlicher Erfahrung herabgesetzt, Hume daraus die skeptische Folgerung gezogen hatte, daß es eben darum eine Gewißheit und Nothwendigkeit unserer Erkenntnisse nicht gebe, sah sich Kant, unbefriedigt auch andrerseits durch den Wolfschen Dogmatismus, zu einer kritischen Untersuchung über das Wesen der menschlichen Vernunft gedrängt. Wie sein ganzes System eine Art von Gleichgewichtstheorie ist, in welcher sich die empirischen Thatsachen der aposteriorischen Erkenntnis erst unter dem regelnden Einflusse der apriorischen Ideen zum Wissen gestalten, so trägt auch insbesondere seine Lehre von der sinnlichen Auffassung der Außenwelt denselben Charakter. Eine Anschauung findet nach Kant dann statt, wenn ein Gegenstand uns gegenwärtig ist und auf irgend eine Weise auf uns einwirkt. Das Vermögen der Anschauungen ist eben die Sinnlichkeit, die sich als receptives Vermögen von dem selbstthätigen Vermögen des Verstandes, Begriffe zu bilden, wesentlich unterscheidet.

Die Wirkung eines Gegenstandes auf die Vorstellungsfähigkeit, sofern wir von demselben afficirt werden, ist Empfindung und die Anschauung, welche sich auf den Gegenstand durch Empfindung bezieht, heißt empirisch, der Gegenstand einer empirischen Anschauung heißt Erscheinung. Nun unterscheiden wir an jeder Erscheinung zwei Elemente oder Factoren, die Materie und die Form, und zwar nennt Kant dasjenige, „was in der Erscheinung der Empfindung correspondirt," die Materie derselben, dasjenige aber, „welches macht, daß das Mannigfaltige der Erscheinung in gewissen Verhältnissen geordnet werden kann," die Form der Erscheinung. Da nun „das, worin die Empfindungen sich allein ordnen und in gewisse Form gestellt werden können, nicht selbst wiederum Empfindung sein kann," so ergiebt sich, „daß zwar die Materie der Empfindungen uns von außen a posteriori gegeben wird, daß aber die

Form aller Erscheinungen im Bewußtsein des Menschen a priori bereit liegen muß und abgesondert von aller Empfindung betrachtet werden kann."

Demnach „wird die reine Form sinnlicher Anschauung überhaupt im Gemüthe a priori angetroffen werden." „Diese reine Form der Sinnlichkeit wird auch reine Anschauung heißen" und der empirischen entgegengestellt werden können; denn wenn von unsern empirischen Anschauungen alles das hinweggenommen wird, was sich als Empfindung auf die Materie der Erscheinung bezieht, so wird immer noch etwas übrig bleiben, nämlich jene reine Form der Anschauung, welche das Princip der Einheit für alle die mannigfaltigen Empfindungen der empirischen Anschauung ist. Frägt man nun weiter, was dieses nicht aus der Empfindung stammende, in der Sinnlichkeit a priori bereit liegende eigentlich sei, so werden wir darauf hingewiesen, daß alle unsere Anschauungen, wie verschieden auch ihre Materie sein mag, dies unter sich gemein haben, daß sie ihren Gegenstand unter den allgemeinen Formen des Raums und der Zeit darstellen, und zwar werden alle Erscheinungen des äußern Sinnes von uns in den Raum versetzt, alle Veränderungen unsres innern Zustandes aber unter der Form der Zeit vorgestellt. Daher kann man zwar von allem Inhalte der Erscheinungen abstrahiren, aber den Raum und die Zeit selbst nicht hinwegdenken. Raum und Zeit sind also die allgemeine Form aller Sinnenobjecte, die vorausgehenden Bedingungen aller Anschauungen überhaupt, mit einem Worte die allgemeinen Formen (Schemata) der Sinnlichkeit.

Schon in diesem ersten, der sinnlichen Wahrnehmung gewidmeten Theile seiner Untersuchung stellt sich das ganze Resultat dar, zu welchem Kant auf dem Wege seiner Kritik gelangte. In den Erscheinungen, wie sie, durch unsre Anschauung hindurchgehend, zu unserm Bewußtsein gelangen, ist nichts mehr, was wir als wirkliche Beschaffenheit der Dinge an sich betrachten könnten. Alles Material der aposteriorischen Empfindung gewinnt erst durch die apriorischen Schemata des Raumes und der Zeit Bestimmtheit, Einheit und Gestalt. Damit ist der Idealismus, dem schließlich Kant in seiner Theorie der menschlichen Erkenntnis verfällt, schon ausgesprochen. Auf dieser Grundlage war eine Verständigung über das Wesen der Sinnlichkeit nicht möglich. Das läßt sich, ohne auf eine umfassende Kritik des Kant'schen Systems einzugehen, schon an der Willkür zeigen, mit welcher Kant den Begriff der Anschauung behandelte. Wie man, nach dem bekannten Ausdrucke Jacobi's, ohne die gewöhnliche Ansicht (d. h. ohne die vulgären psychologischen Begriffe) in das Kant'sche System nicht hinein kommen, mit derselben darin nicht verharren kann, so kann man den Begriff der Anschauung, welchen Kant seiner transcendentalen Aesthetik zu Grunde legt und welcher der Vorstellung des gemeinen Bewußtseins von der Anschauung durchaus entspricht, nur so lange festhalten, als eben im allgemeinen von ihr die Rede ist, wird aber sofort in unauflöslichen Widerspruch hineingezogen, sobald man die Kant'schen Eintheilungen der Anschauungen in empirische und reine, und sodann wieder in äußere und innere verfolgt. Denn wenn die Sinnlichkeit das Vermögen der Anschauung ist, wenn die Anschauung sich dadurch vollzieht, daß die von der Materie des Objects ausgehenden Eindrücke (die Empfindungen) durch jene Schemata der Sinnlichkeit zur Bestimmtheit individueller Erscheinungen geformt werden, so können jene Schemata nur gedacht werden als gewisse, der sinnlichen Anschauung mit Nothwendigkeit anhaftende Thätigkeiten des Gestaltens. So lange nun von der empirischen Anschauung die Rede ist, wird dies unverfänglich erscheinen, wenn aber in der reinen Anschauung diese Thätigkeiten selbst zum Gegenstande der Anschauung, d. h. der gestaltenden Thätigkeit gemacht werden, so ist nicht nur das undenkbare Problem gesetzt, eine gestaltende Thätigkeit, die kein andres Object als sich selbst hat, vorzustellen, sondern wir befinden uns auch überhaupt gar nicht mehr auf dem Boden der Sinnlichkeit und der sinnlichen Anschauung, sehen uns vielmehr aus der einfachen psychologischen Beobachtung in die Tiefen der Naturphilosophie versetzt, die am geeigneten Orte zu zeigen hat, daß Raum und Zeit weder als

subjective Formen dem menschlichen Denken, noch als besondere Formen einer abstracten Objectivität anhaften, sondern der Ausdruck jener lebendigen Expansion und jenes unendlichen Wechsels in den Erscheinungen sind, durch welche die ewige Realität des göttlichen Lebens in der Welt Raum und Zeit selbst ewig schafft.

Es ist klar, daß wir es bei der sogenannten reinen Anschauung Kant's überhaupt nicht mit der Anschauung, sondern mit dem Begriffe des Raums zu thun haben. Das zeigt sich weiter daran, daß Kant auch die rein mathematischen Größen zu den Gegenständen der reinen Anschauung rechnet. Da aber die Anschauung immer nur individuelle Bilder giebt, aus denen allgemeine Sätze nicht abgeleitet werden können, so müssen auch die geometrischen Figuren und Beweise mehr sein, als bloße Anschauungen. Aehnlich ergeht es uns, wenn wir den von Kant aufgestellten Unterschied der äußeren und inneren Anschauung näher betrachten. Jene durch den äußern Sinn vermittelt, umfaßt alles, was im Raum ist; diese durch den innern Sinn veranlaßt, bezieht sich auf die Veränderungen in uns selbst, deren wir uns nur unter der formalen Bedingung der Zeit bewußt werden. Da nun alle Vorstellungen, auch diejenigen der äußern Dinge, als Bestimmungen des Gemüthes zum innern Zustande gehören, so fällt auch der ganze Anschauungskreis des äußern Sinnes in die Zeit, und in die innere Anschauung, aber nicht umgekehrt ist alles, was dem innern Sinne angehört, auch zugleich ein Aeußeres. Das Gebiet der innern Anschauungen besteht also nach Kant zunächst aus der gesammten Außenwelt, sofern diese eben von uns geistig und innerlich aufgefaßt wird, sodann aus einer Summe innerer Anschauungen, die sich ausschließlich auf uns selbst beziehen. Fragen wir aber, welches die Objecte dieser ausschließlich auf uns selbst gerichteten Anschauung des innern Sinnes seien, nachdem der gesammte auf die Außenwelt bezügliche Vorstellungsinhalt hinweggedacht ist, so bleibt nichts übrig, als das Ich, und es fehlt uns durchaus an einem unterscheidenden Momente, durch welches die Begriffe der innern Anschauung und des Selbstbewußtseins auseinander gehalten werden könnten.

Der sichtbare Mangel einer gründlichen Erörterung der Frage über das eigentliche Wesen des Bewußtseins ist zwar sehr früh, zuerst von C. L. Reinhold, der selbst eine Theorie des Vorstellungsvermögens versuchte, dem Kriticismus zum Vorwurf gemacht worden, gleichwohl hat eine wirkliche Förderung der Psychologie erst durch Herbart und seine Schüler stattgefunden. Der gesunde und selbständige Standpunct, auf den sich Herbart von Anfang an stellte, und welchen er, unbeirrt durch die Herrschaft der die Zeit beherrschenden nachkantischen Systeme behauptete, erwies sich namentlich für psychologische Forschung als ein sehr fruchtbarer. Mit dem Gedanken, daß wir nur über das Gegebene philosophiren, d. h. unsre Vorstellungen, Begriffe und Ideen durch Nachdenken berichtigen können, daß allgemeine Ideen und leere Abstractionen vom Gegebenen niemals zu einer Erkenntnis der Natur und des Geistes führen werden, und daß also die Philosophie nichts anderes sei, als eine wissenschaftliche Bearbeitung und Berichtigung unsrer allgemeinen Begriffe zum Behuf der Erkenntnis des factisch Gegebenen — mit diesem Gedanken war der einzig richtige Weg der psychologischen Beobachtung gezeigt, auf welchem daher auch von den Anhängern der Herbart'schen Philosophie, von Stiedenroth, Beneke, denn auch diese müssen zu ihnen gerechnet werden, von Drobisch, Fortlage, George u. A. eine wirklich empirische Psychologie erst geschaffen worden ist. Wie überhaupt die psychologische Phänomenologie, so ist durch diese Bemühungen insbesondere das Wesen der sinnlichen Wahrnehmung schärfer beleuchtet und gründlicher erörtert worden. Auch der Begriff der Anschauung hat erst im Zusammenhange dieser Untersuchungen die rechte Bestimmtheit und Klarheit gewonnen. (Siehe besonders George: die fünf Sinne nach den neuern Forschungen &c. Berlin 1846. und desselben Lehrbuch der Psychologie. Berlin, 1854.)

Zunächst ist die Anschauung als Vorstellung von der sinnlichen Empfindung, sodann als eine eigenthümliche Art der Vorstellungen von einer andern

Art derselben, dem Begriffe zu unterscheiden. Betrachten wir die Seele in ihrer durch den leiblichen Organismus vermittelten Wechselwirkung mit der Außenwelt, so finden wir, daß ihre erste Function Empfindung ist. Aber die Empfindung ist nicht bloß der passive Eindruck, welchen die sensiblen Nerven durch die Reize der Außenwelt erfahren, denn keine organische Einwirkung ist ohne Reaction, vielmehr haben wir uns in der Empfindung das Zusammenwirken der von außen stammenden Bewegung mit der eigenen Bewegung des lebendigen Organismus zu denken, die sich selbst gegenüber dem hemmenden Einflusse des Gegenstandes — der ja eben von diesem Widerstande seinen Namen hat — zu behaupten und wieder herzustellen strebt.

Diese reagirende Thätigkeit ist es eigentlich, die wir empfinden, oder mit andern Worten, die Seele empfindet sich selbst in ihrem Selbsterhaltungsstreben gegen die Wirkung des Eindringens, die nur eine zerstörende sein könnte, wenn sie der Kraft des organischen Widerstandes überlegen wäre, wie sich denn auch alle zu heftigen Reize der Sinne als Schmerzen äußern. Wichtig ist es hierbei, sich die Wirkung auf den Nerven und die Reaction desselben nicht an einen bestimmten Ort, etwa an den peripherischen Anfangspunct gebunden zu denken, vielmehr betreffen beide den ganzen Nerven. So werden die von außen kommenden Bewegungen zu den Centraltheilen fortgepflanzt und wirken hier, indem sie auf die motorischen Nerven übergehen, in den entsprechenden Muskeln zunächst eine besondere Art von Bewegungen, die unter dem Namen Reflexbewegungen (z. B. Zusammenziehung der Iris bei Reizung des Sehnerven) den willkürlichen entgegengestellt werden, aber auch die Grundlage aller Bewegung überhaupt bilden. Was jedoch den Inhalt der sinnlichen Empfindung betrifft, so ist sehr zu berücksichtigen, daß es nicht Vorstellungen von Gegenständen von Gehalt, Größe, Entfernung, Dichtigkeit, Rauhigkeit, Glätte ꝛc. sind, welche die Sinne uns geben, sondern eben nur gewisse Reize verschiedener Art, aus denen das Bewußtsein jene Vorstellungen erst schafft. Das Auge hat nur eine bestimmte Empfindung: die Farbe, ebenso das Ohr, der Geschmack, der Geruch; nur das Gefühl (der Tastsinn) hat deren zwei: Wärme und Druck. Es ist also ein Chaos von Farbigem, Tönendem, Schmeckbarem, Riechbarem, Kaltem, Warmem ꝛc., was die Sinne uns geben. Wie viel also wird durch den Geist! Da ist noch kein Nebeneinander, kein Nacheinander, kein Hier, kein Dort, sondern schlechterdings eine Summe von sinnlichen Eindrücken, in denen wir noch keinen Unterschied des subjectiven und objectiven Bestandes wahrnehmen. Aber bei dieser Indifferenz kann es nicht bleiben. Je nachdem die Empfindung sich mehr den Veränderungen der Außenwelt, oder mehr der Kraft der lebendigen Selbsterhaltung zuwendet, treten die Elemente der sinnlichen Empfindung als Wahrnehmung und Affect auseinander. Noch immer aber haben wir es mit der Totalität der Eindrücke zu thun. Damit wir aus der Masse derselben einzelnes herausheben können, muß der Wechsel der Erscheinungen und sogar die Unvollkommenheit des leiblichen Organismus uns zu Hülfe kommen. Der gereizte Nerv erschlafft; der neue Reiz, der den ruhenden Nerven trifft, erscheint als der stärkere, und unter gleichartigen Reizen von verschiedenen Graden der Intensität zieht der stärkste die Wahrnehmung in besonderem Grade auf sich. Die Aufmerksamkeit ist geweckt — sie ist noch kein Denken, noch keine Reflexion, noch kein Bewußtsein, sie ist erst der Anfang von alle dem: die bestimmte Richtung auf ein Einzelnes, welche der Geist nimmt; aber sie giebt in dem Ocean fluctuirender Erscheinungen der Seele einen festen Punct, von welchem aus sie ihre Beherrschung der Außenwelt beginnen kann. Zwar verstehen wir unter Aufmerksamkeit auch einen gewissen Zustand der Seele, jenes allgemeine Wachen des Bewußtseins nämlich, welches der Gesammtheit der empfundenen Reize sich zuwendet, und ohne welches eine Auffassung der Dinge nicht möglich wäre; aber dieser Zustand ist eben nichts anderes, als die intensivere Lebendigkeit der Wahrnehmung, die Voraussetzung der Aufmerksamkeit im engeren und eigentlichen Sinn, von welcher Fortlage in seinem an scharfsinnigen Untersuchungen so reichen psychologischen Werke (System der Psychologie,

Leipzig 1855) gezeigt hat, daß sie wesentlich in einer bestimmten Frage an die Zukunft bestehe. Mit der auf gewisse einzelne Puncte gerichteten Aufmerksamkeit stehen wir an der Grenze dessen, was die sinnliche Empfindung für das geistige Leben thun kann. Weiter vermag uns der sinnliche Reiz die Außenwelt nicht aufzuschließen. Die eigentliche Grundlage des gegenständlichen Bewußtseins, welches die Eigenschaften, Gestalten, räumlichen und zeitlichen Verhältnisse der Dinge erfaßt, ist die eigene Bewegung, durch welche wir selbst vermöge der motorischen Nerven Veränderungen in der Außenwelt hervorbringen, und an dem Widerstande, den die Dinge uns entgegenstellen, zur Erfahrung realer Objectivität gelangen. Das Bewußtsein erkennt sich zunächst als wandelnden Punct und die Objecte sind zunächst nichts anderes als Ortspuncte, deren örtliches Auseinander zu Beziehungen des einen Punctes auf den andern Veranlassung bietet. Hier treten wir in das Reich der *Vorstellung*, denn unter Vorstellung verstehen wir jedes im Bewußtsein selbst vorhandene *Bild* der Gegenstände, sei es, daß wir dieses Bild an dem gegenwärtigen und auf uns wirkenden Gegenstande selbst *entwerfen*, oder daß wir es dann, auch wenn der Gegenstand nicht mehr vorhanden ist, im Geiste *bewahren*. Wenn es auffallend erscheint, auch das an dem gegenwärtigen Gegenstande selbst entworfene Bild von ihm eine Vorstellung zu nennen, so muß bedacht werden, daß es keine unmittelbare Erkenntnis der Gegenstände giebt, daß alle sinnliche Wahrnehmung doch nur ein Wissen vom Gegenstande ist, und daß dieses Wissen mit der Fixirung einzelner Puncte beginnt, welche zunächst in räumliche Beziehung zu einander gebracht, und *auf welche dann auch alle anderen, nicht räumlichen Eigenschaften der Dinge bezogen werden*. Die Grundlage aller Vorstellung ist also in den räumlichen Beziehungen zu suchen; alles Sehen ist ein Zeichnen, mit welchem wir von den markirtesten Puncten aus uns den Gegenstand nach allen Richtungen hin tastend bestreichen, und endlich die Conturen sowohl der einzelnen Theile als des Ganzen aufsuchen. Daher auch die innere Verwandtschaft und genaue Beziehung, welche zwischen den Gesichtsorganen und den Tastorganen besteht, daher die Beweglichkeit beider, daher die Erscheinung, daß den Blinden die Raumverhältnisse so leicht verständlich werden. Aber dieses an und gewissermaßen auf dem Gegenstande selbst entworfene Bild von ihm wäre nicht möglich ohne das Gedächtnis und ohne die Reflexion. In jenem spricht sich die Continuität des Bewußtseins aus, die uns befähigt, von jedem neuen Reize, von jedem neuen Puncte aus zu dem vorher wahrgenommenen Puncte im Geiste zurückzukehren, und so zwischen beiden Beziehungen zu finden, die dann wiederum festgehalten werden und die Construction der Gestalt in immer allgemeineren Umrissen weiter führen lassen. In der Reflexion stellt sich die andere Bedingung der freien Combination verschiedener Ortspuncte dar, welche eben darin besteht, daß immer neue Puncte ausgesondert und immer neue Verknüpfungen gemacht werden. Es ergiebt sich aus alledem, daß das Bewußtsein die Gegenstände nur so weit aufnimmt, *als es an ihnen selbst gestaltend thätig ist*. Dabei versteht sich von selbst, daß dieser Proceß, was die Annäherung an das Object selbst, die Genauigkeit der Auffassung betrifft, einer unendlichen Vervollkommnung fähig ist. Wie wenig wir von den Dingen auffassen, lehrt uns täglich die Erfahrung, noch mehr das Mikroskop. Aber es giebt in dem ganzen Proceß auf jeder Stufe der Auffassung einen relativen Abschluß, der allemal dann erreicht ist, wenn die *Gestalt*, wenn die Vorstellung *des Ganzen und seiner Theile* entstanden ist. *Eine solche Vorstellung ist eine Anschauung*. Zum Wesen derselben gehört, daß die Beziehungen der einzelnen Puncte auf einander, so wenige derselben auch mögen fixirt worden sein, und das darauf ruhende Verhältnis der Theile zum Ganzen dem Bewußtsein gegenwärtig seien. Nur da findet auch von dem sinnlich gegenwärtigen Gegenstande eine Anschauung statt, wo diese Bedingung erfüllt ist. Das Moment der sinnlichen Unmittelbarkeit ist daher keineswegs das die Anschauung wesentlich bestimmende. Es deutet nur den primären Weg an, auf welchem überhaupt Anschauun-

gen gewonnen werden, und wenn daher in vielen sowohl pädagogischen, als psychologischen Schriften die Anschauung gelegentlich immer wieder mit der bloßen sinnlichen Empfindung verwechselt wird, so muß dadurch in die ganze Auffassung der Sache immer neue Unklarheit gebracht werden. Das Moment der sinnlichen Unmittelbarkeit kann daher auch ganz fehlen und die gewonnene oder hervorzubringende Vorstellung dennoch eine Anschauung sein. Es frägt sich, wie sich diese als eine besondere Art der Vorstellung zur Vorstellung überhaupt und insbesondere zu den allgemeinen Begriffen verhalte. Erinnern wir uns, daß die Aufmerksamkeit erst durch die Empfindung einzelner hervorstechender Reize im Sinnenhorizonte geweckt, und daß durch das Festhalten und Combiniren derselben gewisse Linien gezogen werden, welche durch den gleichmäßigen Widerstand an besonderen Stellen zur Abgrenzung der Flächen führen, so muß uns der gesammte Sinnenhorizont in jedem Augenblicke von einem Netze bedeckt erscheinen, welches das Bewußtsein vermöge der reflectirenden Thätigkeit über denselben ausbreitet. Jeder in sich abgegrenzte Kreis von Reflexionen, der durch seinen innern Zusammenhang sich von dem ganzen Netze ausscheidet, ist eine Vorstellung. Festgehalten durch das Gedächtnis, und reproducirt durch die Erinnerung, wird die Vorstellung dieser einzelnen Fragmente des gesammten Vorstellungsinhaltes immer etwas von dem ursprünglichen Zusammenhange, also etwas bildliches enthalten, und dieses wird sich auch daran erweisen, daß mit dem besondern Kreise abgegrenzter Reflexionen verschiedene Theile des im Gesammtnetze benachbarten Vorstellungsinhaltes zugleich in das Bewußtsein treten. Diese Association der Vorstellungen wird auch auf die Art ihrer Reproduction zurückwirken. Vergegenwärtige ich mir den Berg in seinem Uebergange zur Ebene, so werden seine Conturen erbleichen und die Gegenstände am Fuße des Berges werden heraustreten. Gehe ich dagegen von der Spitze aus und suche ich mir etwa das Verhältnis des Berges zum Kamme des Gebirges zurückzurufen, so werden jene Bilder am Fuße in der Erinnerung gar nicht geweckt werden. So verwandeln sich die ursprünglich festen Elemente der Vorstellung zu fließenden, und diese ihre Beweglichkeit wird um so größer, jemehr nach dem Gesetze der Verschmelzung das Aehnliche und Gleiche zu einer Vorstellung zusammentritt. Jede Subsumtion gleicher und ähnlicher Objecte unter eine Vorstellung, deren Elemente dann als bewegliche gedacht werden müssen, ist ein Begriff. Daher der alte Streit darüber, ob allgemeine Begriffe im streng logischen Sinne unter unsern wirklichen Vorstellungen auch vorkommen. Wenn Herbart mit Recht behauptet, daß die allgemeinen Begriffe nur ideelle Forderungen an das Vorstellen sind, denen dieses nicht vollständig zu entsprechen vermag, so ist nach den gründlichen Untersuchungen, die Drobisch und Fortlage dem Gegenstande gewidmet haben, wenigstens so viel gewiß, daß in den durch Erfahrung gegebenen (nicht gemachten) Begriffen die bildliche Grundlage der Vorstellung niemals ganz erbleicht. Die Anschauung dagegen ist diejenige Vorstellung eines abgegrenzten Reflexionskreises (eines Objectes), deren Elemente unabänderlich fest in den einmal fixirten Verhältnissen zu einander und zu dem Ganzen verharren, und da diese stete Uebereinstimmung der Verhältnisse nur an einem und demselben Objecte vorhanden sein kann, so ist die Anschauung die Vorstellung des Einzelnen, Individuellen. Es kann den Anschein haben, als ob die Anschauung darum ein Seelengebilde wäre, dem eine geringere Lebendigkeit als dem Begriffe inwohne. Dies ist keineswegs der Fall, denn was oben von der unmittelbar sinnlichen Anschauung des Objectes gesagt wurde, daß wir nur so viel an dem Objecte anschauen, als wir an demselben selbstthätig gestalten, das gilt auch von der reproducirten Anschauung. Sie wird nur in dem Maße Anschauung, als wir selbstthätig die Combinationen, zu denen das Gedächtnisbild das Material liefert, im Geiste vollziehen. Und diese Thätigkeit, durch welche wir den vorgestellten Gegenstand in seiner Totalität, seiner Abgeschlossenheit, seiner Gliederung vor dem innern Auge gleichsam erbauen, ist eben das Anschauen. Ob diese combinirende Thätigkeit eine oberflächliche, bei den einfachsten und auffallendsten Verhält-

nissen sich beruhigende bleibt, oder ob sie reichhaltiger und vielseitiger sich entwickelt und bis zur Auffassung der feineren Nuancen und der tieferen Gesichtspuncte sich steigert; ob sie es nur dahin bringt, das wirklich Einzelne mit Deutlichkeit aus dem allgemeinen Netze der sinnlichen Vorstellung als besondere Gestaltung auszuscheiden, oder ob sie dahin gelangt, mit gleicher Schärfe größere Gebiete von Erscheinungen lichtvoll zu gruppiren und von gewissen Höhen der religiösen, sittlichen, intellectuellen oder ästhetischen Entwickelung aus das ganze Leben in großartigem und beziehungsreichem Ueberblicke zusammenzufassen und die befriedigende Harmonie des Weltganzen ahnungsvoll in sich aufzunehmen, — das hängt einerseits von der speciellen Begabung, andererseits von der allgemeinen Bildung des Einzelnen ab. Darum wird diese combinirende Thätigkeit auch am besten dadurch angeregt und gefördert, daß ein an Geist und Bildung uns Ueberragender neue unbemerkt gebliebene Puncte und Beziehungen uns andeutet, von welchen aus sodann sofort ein gewisser Reichthum neuer Combinationen sich uns aufschließt; darum ist der psychologische Begriff der Anschauung für die Pädagogik ein so wichtiger.

Es ist schon in den einleitenden Bemerkungen gesagt worden, daß die Merkmale der Objectivität, Realität, Lebendigkeit, Frische &c., von denen in pädagogischen Lehrbüchern bei Gelegenheit des Anschauungsunterrichtes oft so viel Rühmens gemacht wird, der Anschauung nicht in höherem Grade zukommen, als dem Begriff. Niemand wird bezweifeln, daß die gesammte Vegetation ein eben so reales Object ist, als der einzelne Baum, daß das Volk der Deutschen eben so sehr wirklich ist, als Göthe oder Schiller es war. Und denken wir uns den Eichenwald als die jüngere Generation einer Familie, die zu einer längst vermoderten Eiche, der Stammmutter aller gegenwärtigen, in einem ganz ähnlichen Verhältnisse steht, wie die Aeste und Zweige und Blätter, ja die sämmtlichen Zellen des Baumes zu einer Urzelle desselben, so werden wir geneigter sein, dem Begriffe Eiche ebenso viel Realität und Objectivität einzuräumen, als der Anschauung einer bestimmten Eiche, unter der wir gerade sitzen. Aber freilich die Realität der Anschauung ist eine andere, als die des Begriffs. Ebenso giebt es eine gewisse Lebendigkeit, die der Unterricht nur durch die Anschauung erlangt, aber auch eine andre Art von Lebendigkeit, die er nur aus dem Begriff schöpfen kann. Das Denken hat eben eine zweifache Richtung, und hat dieselbe auf jeder Stufe der Entwickelung: die intuitive und die discursive, die anschauliche und begriffliche. Mit diesen beiden Richtungen ist es den beiden geheimnisvollen Polen der Welt zugewendet, deren Achse durch alles Leben geht: der Individualität und der Allgemeinheit. Die Lösung des Erkenntnisproblems fällt in die Metaphysik; uns genügt es an diesem Orte, auf die gleiche Berechtigung beider Denk- und Erkenntnisformen hinzuweisen.

Wenig dürfte darüber zu sagen sein, welchen Gebrauch verschiedene Philosophen von dem Begriffe der Anschauung in uneigentlicher Bedeutung gemacht haben. Locke, Leibnitz und Wolf haben schon von anschauenden Urtheilen geredet und darunter solche verstanden, welche entweder unmittelbar gewiß oder aus unmittelbarer Erfahrung gewiß sind. Andere sind ihnen darin nachgefolgt. Das Moment in dem Begriffe der Anschauung, an welches sich ein solcher Sprachgebrauch anschließen konnte, ist das der sinnlichen Unmittelbarkeit, welche — trotz mancher Irrthümer in der sinnlichen Auffassung — uns doch immer als der höchste Grad möglicher Evidenz aller Erkenntnis erscheint. Daß in eigentlicher Bedeutung von anschauenden Urtheilen, sofern unter dem Urtheil das logische verstanden wird, nicht geredet werden kann, ist ersichtlich. An dasselbe Moment des Begriffes schließt sich Leibnitz an, wenn er anschauende Erkenntnis der symbolischen entgegenstellt. Die bekannteste und am meisten besprochene Anwendung des Begriffes ist wohl diejenige, welche er in der „intellectuellen Anschauung" Schellings gefunden hat, durch deren Annahme Schelling die Frage zu erledigen suchte, wie es überhaupt zu einem Wissen vom Absoluten kommen könne.

Das absolute Erkennen kann nur das Erkennen des Absoluten sein. Gott weiß

sich selbst in uns, und dies Wissen seiner selbst in uns ist eben die „intellectuelle Anschauung," daher nicht hervorgebracht vom menschlichen Bewußtsein, sondern das Substantielle und Ewige unseres Geistes selbst.

Eine tiefer eingehende Besprechung dieser Formel dürfte sich nur an die eingehende Darstellung des Schelling'schen Systems anknüpfen lassen.

Es bleibt noch übrig, die pädagogische Wichtigkeit und die methodische Anwendung der Anschauung beim Unterrichte zu betrachten. Wie schon erwähnt, werden an diesem Puncte sehr häufig ganz verschiedenartige physische Vorgänge und methodische Bestrebungen mit einander verwechselt, und nicht selten Hoffnungen an den Gebrauch anschaulicher Unterrichtsweisen geknüpft, die sich nur zum Theil und auf ganz bestimmten Gebieten des Unterrichts realisiren können. Ueberhaupt giebt es drei verschiedene Gebiete der Unterweisung, in denen die Anschauung zur Anwendung kommt, aber in jeder derselben in verschiedener Bedeutung: die sogenannte Cultur der Sinne, der eigentliche elementarische Anschauungsunterricht und das ganze Gebiet des wissenschaftlichen Unterrichtes, auf dem die „Anschaulichkeit" immer eine der wesentlichen Forderungen bleibt.

Was die Cultur und Uebung der Sinne betrifft, welche nicht selten selbst als ein Moment des Anschauungsunterrichtes irrthümlich bezeichnet wird, so gehört diese der häuslichen Erziehung, nicht dem schulmäßigen Unterricht an. Zwar ist es nicht ganz richtig, wenn man gesagt hat, daß die Sinne nicht täuschen können, daß es vielmehr das Urtheil sei, welches irre; denn es giebt Sinneseindrücke, welche trotz des bessern und widersprechenden Urtheils dennoch fortdauern. So erscheint der aufgehende Mond auch dem Astronomen, obwohl er recht gut weiß, daß die scheinbare Größe desselben wegen der um einen Erdhalbmesser größeren Entfernung von der Erde in der That etwas kleiner ist als im Meridian, dennoch bedeutend größer als im Mittagskreise. Aber, wie Drobisch in seiner gründlichen Besprechung dieser und ähnlicher Phänomene (Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode. Leipzig 1842. S. 103 ff.) gezeigt hat, diese Irrthümer gehören nicht dem bewußten Urtheil, sondern den mechanischen Operationen des Denkens an, und resultiren einfach aus den Gesetzen der Association und Reproduction, die sich unmittelbar und auf durchaus unbewußte Weise vollziehen. Darum giebt es für solche Irrthümer kein anderes Correctiv als die Erfahrung, und diese ist es überhaupt, welcher das Hauptgeschäft in der Uebung der Sinne überlassen bleiben muß. Wenn manche Pädagogen (z. B. Schwarz) umständliche Exercitien der Sinne mit ihren Zöglingen vornehmen lassen wollen, so ist das im Ganzen etwas durchaus überflüssiges, denn der Umgang mit der Natur, die tägliche Erfahrung an den Dingen der Umgebung sind, wie die Sinnenschärfe des Indianers beweist, viel bessere Lehrer der Sinne, als jene pedantischen Väter, welche auch da experimentiren wollen, wo ihnen ein größerer Meister die Mühe abgenommen hat. Man eröffne nur dem Kinde einen angemessenen Anschauungskreis, man gestatte ihm nur die nothwendige Bewegung in demselben, und die Sinne werden geschärft und gestärkt werden. Man gebe nur dem Kinde frühzeitig den Griffel und die Bleifeder in die Hand, an denen es sich so gern versucht, und überlasse es dem Kinde ruhig, damit nach Lust und Belieben zu schalten, und man wird bald beobachten können, wie sich das Anschauungsvermögen stärkt. Man gewähre dem Kinde nur den Schutz vor Ueberreizung der Sinne in jeder Art, man beschränke sich auf gelegentliche Andeutungen des Richtigeren und man wird für den vorliegenden Zweck das Nöthige gethan haben.

Viel wichtiger ist es, den Inhalt dessen, was das Kind sieht, lebendiger zu machen, durch Hinweisung auf seine Eigenschaften und Thätigkeiten, so wie durch Erzählungen, die das Interesse für die Gegenstände wecken. Hiermit bereiten wir den wirklichen Anschauungsunterricht vor. Denn, wie Herbart treffend sagt, man muß den Sinn beim Geiste fassen.

Der eigentliche Anschauungsunterricht ist ein Theil und eine Seite des Elementar=

unterrichtes. Die Abneigung, welche gegen denselben in neuerer Zeit sich geltend gemacht hat, ist bei der geringen Frucht der bisher auf ihn gerichteten Mühe nicht unbegründet. Aber damit ist diese wichtige Angelegenheit noch nicht erledigt. Es ist offenbar, daß den bisherigen Versuchen, ihn in den Schulen einzuführen, eine klare psychologische Grundlage gefehlt hat. Pestalozzi's Ahnungen und Hoffnungen, die er an den Begriff der Anschauung knüpft, mußten unerfüllt bleiben, da er selbst die verkehrteste Anwendung des neuen Princips machte. Es ist kaum möglich, aus der Ueberfülle widersprechender Meinungen, die er z. B. in dem Buche: „wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ niedergelegt hat, eine Vorstellung davon zu gewinnen, was er als das Wesen der Anschauung ansah. In dem „Buche der Mütter“ aber hat er ein Muster der Behandlung geliefert, wie sie nicht sein soll. Unbeschadet seiner sonstigen Bedeutung und der Verehrung für sein ideales Streben, wird dies kaum geläugnet werden können. Aber es schwebte ihm doch die Vorstellung des Richtigen unabläßig vor der Seele.

Das „ABC der Anschauung“, unter welchem sich Pestalozzi den Stufengang und die Summe derjenigen Elemente dachte, die eine geistig gesunde und lebendige Auffassung der Außenwelt begründen können, ist bis heute noch nicht aufgestellt.*) Auch Herbart hat es vergeblich versucht. Gleichwohl ist die Idee eine berechtigte, und sie wird nur durch die Gesammtentwickelung der Pädagogik realisirt werden. Daß das intuitive Denken eine nothwendige Seite unserer geistigen Existenz ist, daß die Anleitung zu einer beziehungsreichen, gegliederten Totalauffassung der Dinge alle Elemente einer geistigen Zucht in sich enthalte, ist bereits gezeigt worden. Es kommt aber hinzu, daß das Kind und das Volk in den untern Schichten der Gesellschaft auf die anschauende Erkenntnis vorzugsweise angewiesen ist, und daß eben darum der Anschauungsunterricht als ein besonderer Gegenstand der Elementar- und Volksschule seine hohe Bedeutung hat.**) Es ist nicht ausreichend, jene geistige Zucht, welche die Anschauung erzielen will, von der anschaulichen Behandlung aller Lehrobjecte zu fordern. Freilich soll diese überall herrschen, aber wir kommen dadurch nicht an das Object selbst, nicht an die Betrachtung der Außenwelt, nicht zur sinnvollen und das Gemüth bewegenden Auffassung der Dinge, in welcher für den praktischen Blick, für den Wahrheitssinn, für die Unterwerfung unter die wohlerkannte Nothwendigkeit, für überlegtes Handeln, für besonnene Wahl der Mittel zum Zwecke so viele Anregungs- und Bildungsmittel liegen. Was sodann das Bild vermag, hat die katholische Kirche zu allen Zeiten erkannt. Haben doch Cyrillus und Methodius durch Bilder ein großes Volk dem Christenthum gewonnen! Auch Göthe hat nicht ohne Grund der Anschauung in seinen pädagogischen Idealen eine so bedeutsame Stelle gegeben. Es liegt in der concreten Erscheinung ein Zauber, eine den Geist und das Gemüth ansprechende Tiefe göttlicher Wirksamkeit, der wir nicht ungestraft den Rücken wenden. Selbst als Symbol ist das Bild von unendlicher, aber in unsern Tagen sehr wenig beachteter Wichtigkeit. Aber freilich der Anschauungsunterricht soll nicht in mechanischen Redeübungen, nicht im gedankenlosen Anstarren unerkennbarer, überhäufter, ideenleerer, unwahrer Bilder bestehen, auch nicht in der Anfüllung der Seele mit einer Menge von unverarbeiteten Stoffen, wie weiland Basedow und früher Comenius darauf ausgiengen, sondern in einer Geist und Herz erweckenden sinnvollen Anleitung, den Reichthum und die mannigfaltige Weisheit der göttlichen Allmacht und Liebe in der Welt der Natur und des Lebens zu erkennen. Unter den Neuern hat nur Waitz (Allgemeine Pädagogik. Braunschweig 1852. S. 88) dem Gegenstande eine ernste Theilnahme zugewendet. Der Stufengang, den er entwirft, enthält des Trefflichen viel, nur könnte er noch bedeutend vereinfacht werden.

*) Vergl. den Schluß des folgenden Artikels „Anschauungsunterricht I.“ Anm. d. Red.

**) Vergl. die etwas abweichende Ansicht des Artikels „Anschauungsunterricht II.“ Anm. d. Red.

Die dritte Sphäre, in welcher von der Anschauung beim Unterrichte die Rede ist, umfaßt das Gesammtgebiet aller Wissenschaften. Anschaulich soll aller Unterricht sein. Waitz hat a. a. O. treffend die Berechtigung dieser Forderung nachgewiesen. Alles klare Denken beruht auf einer anschaulichen Gliederung der Vorstellungsreihen. Diese können nur nach Analogie mit sinnlichen Anschauungen sich bilden, wie denn diese Analogie bereits in der Sprache angedeutet ist. Selbst die rechnende Mathematik stützt sich in ihren Untersuchungen auf ein Bild des Weges, den die Operationen machen müssen. Die historischen Wissenschaften bedürfen der anschaulichen Gruppirung, der Gliederung in der Zeitlinie und in dem Nebeneinander der Ereignisse nicht weniger, wenn geordnete historische Ueberblicke gewonnen und der rechte Zusammenhang in den einzelnen Zeiterscheinungen erkannt werden soll. Aber auch die Sprache und der Unterricht in derselben kann der Anschaulichkeit nicht entbehren. Diese Anschaulichkeit liegt nicht bloß in der onomatopoetischen Bildlichkeit, welche auf die sinnlichen Differenzen des Lautes zurückweist, sie prägt sich noch viel mehr in der Correctheit des Ausdrucks, in der Hervorhebung des Charakteristischen durch Wahl der treffenden Epitheta, sowie durch prägnante und eigenthümliche Wortstellung aus, und läßt uns in dem wohlgegliederten Periodenbau, in der Uebersichtlichkeit der ganzen Darstellung, die uns in den Stand setzt, in jedem Augenblicke das Verhältnis des Einzelnen zum Ganzen uns zu vergegenwärtigen, das wahre Wesen der eigentlichen Anschauung deutlich wieder erkennen. (Siehe George a. a. O. S. 347.) Zur Beantwortung der Frage, worin eigentlich die Anschaulichkeit des wissenschaftlichen Unterrichtes liege, kann die Vergleichung des Anschaulichen mit dem, was wir auf anderem Gebiete das Plastische nennen, dienen. Denn beide sind Correlate. Die Anschauung ist ein geistiges Gestalten, das Plastische ist das Gestaltete und zwar das nach vorausgegangener einheitlicher Auffassung Gestaltete. Denn so unterscheiden wir das künstlerisch Gestaltete von dem natürlich Gestalteten, und darin liegt eben die Anschaulichkeit des Plastischen, daß der Künstler jene Beziehungen, die dem Ganzen ein einheitliches Leben geben, nachdrücklicher hervorhebt, so daß die Auffindung derselben und mit ihr die Auffassung des Ganzen dem Betrachtenden erleichtert wird, während die Natur unsre Phantasie nicht selten irre leitet und jede Hülfsleistung versagend uns überall nur so viel Gestalt erblicken läßt, als wir ihren Bildungen durch geistige Durchdringung Gestalt gegeben haben.

Daher kommt es, daß Bilder, wenn sie nicht geradezu schlecht sind, oft weit instructiver wirken, als der Blick auf die wirklichen Gegenstände, daher auch, daß auf denjenigen Gebieten des wissenschaftlichen Unterrichts, die es im eigentlichen Sinne mit anschaulichen Objecten zu thun haben, wie die Naturwissenschaften und die Geographie, wiederum das Vorzeichnen weit lehrreicher ist, als die bloße Vorhaltung des Bildes, denn der Zeichner führt uns eben die richtigen Wege, die wir am Bilde erst aufsuchen sollen, nöthigt uns, sie zu verfolgen und deutet oft mit einem kleinen Drucker oder einer unscheinbaren Linie die Beziehungen an, durch welche der ganze Organismus der Gestalt erst verständlich wird. Niemand sollte Geographie und Naturwissenschaften lehren, der nicht zeichnen kann. Doch wir wollen mit diesen Bemerkungen den folgenden Artikeln nicht vorgreifen, und erinnern, um die Wichtigkeit der Anschauung für alles Lehren und Lernen in einem mehr bekannten als beachteten Worte auszudrücken, nur noch an den großen Denker des Alterthums, der seinen Unterricht denen versagte, welche der Geometrie nicht kundig waren. Flashar.

Anschauungsunterricht. (Erster Artikel.) Pestalozzi schreibt: „wenn ich mich frage: Was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet? — so finde ich: ich habe den höchsten obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt.“ An einer andern Stelle spricht er von der „Anerkennung, daß die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis sei, mit andern Worten,

daß jede Erkenntnis von der Anschauung ausgehen und auf sie müsse zurückgeführt werden können."

Die Anhänger Pestalozzi's traten seiner Ansicht von der Anschauung bei. Ein Wortführer derselben, Diesterweg, schreibt: „Unterrichte anschaulich." Dieser Grundsatz „ist der Hauptgrundsatz des neuern Unterrichts, das Princip des Elementarunterrichts der neuen Schule." Er spricht von der Wichtigkeit der „Auffassung und Durchführung der immer mehr und mehr sich geltend machenden Ansicht, daß aller Unterricht ohne Ausnahme auf Anschauung basirt werden müsse."

Ist die Anschauung von so großer didaktischer Wichtigkeit, so ist es doppelt nöthig, den richtigen Begriff dieses Worts fest zu stellen, eine Feststellung, die aber nicht ganz leicht ist.

Das Wort Anschauung ward vom leiblichen Sehen, Schauen des Auges entnommen.

Pestalozzi sagt: „Die Anschauung ist nichts anderes, als das bloße vor den Sinnen stehen der äußern Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindrucks." Dies „vor den Sinnen stehen" deutet auf die Augen, auf das Sichtbare. Doch soll auch dem Ohr sein Recht geschehen. „Das einfache vor die Ohren bringen der Töne," sagt Pestalozzi, „und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindrucks durch das Gehör ist für das Kind so gut Anschauung, als das einfache vor Augen stellen der Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseins durch ihren Eindruck auf den Sinn des Gesichts."

Aber nur beiläufig erwähnt Pestalozzi fünf Sinne und „sinnliche Eindrücke" im Allgemeinen, dagegen traten Auge und Ohr allein heraus, da ihm der Gedanke kam, daß „alle unsere Erkenntnis von Zahl, Form und Wort ausgehe." „Alle möglichen Gegenstände," sagt er, „haben unbedingt Zahl, Form und Namen, die übrigen Eigenschaften aber, die durch die fünf Sinne erkannt werden, besitzt kein Gegenstand so mit allen andern gemein, sondern nur mit dem einen diese, mit dem andern jene."

Gegen diese Ansicht erwiderte man: Pestalozzi hat nur an das Sichtbare gedacht, da er die Form als eine alles und jedes umfassende Kategorie bezeichnete. Es giebt aber unzählige Anschauungen, welche gar nichts mit Form zu schaffen haben, z. B. Honig schmecken, Rosen riechen.

Dies einseitige Hervorheben von Form und Zahl mit Hintansetzung aller übrigen sinnlichen Eigenschaften müßte auch die Anschauung auf eine Weise verstümmeln, daß sie nicht Fundament des Begreifens bliebe. Gesetzt, man gebe dem Schüler einen Steinsalzwürfel und er bemerkte an demselben eben nur die Würfelform, so unterscheidet sich hienach dieser Steinsalzwürfel in nichts von einem Glas- oder Holzwürfel. Muß ich aber andere Eigenschaften, als: Farbe, Durchsichtigkeit, Schwere, Geschmack 2c. berücksichtigen, um den Steinsalzwürfel in seiner Totalität aufzufassen, ihn adäquat und so zu beschreiben, daß er von jedem andern Würfel mit Sicherheit zu unterscheiden ist, dann darf ich auch nicht bloß Form und Zahl in's Auge fassen.

Sehen wir nun von Pestalozzi's Hervorheben und Ueberschätzen von Form und Zahl ab und bleiben bei dem Ausdruck: „Anschauung", so versteht er darunter vorzugsweise das Sehen. Dies ist ja wie gesagt der ursprüngliche Sinn des Worts. Aber man erweiterte dessen Begriff und verstand unter Anschauung auch die Thätigkeit der andern Sinne. Schon Augustinus spricht von der Begriffserweiterung des Wortes sehen (videre). Im eigentlichen Sinn, sagt er, wird Sehen vom Auge gebraucht. Wir bedienen uns aber dieses Worts auch in Bezug auf andere Sinne.... Wir sagen nicht, höre was blinkt, oder rieche wie es glänzt, oder schmecke wie es schimmert, oder fühle wie es blitzt.... Aber wir sagen nicht bloß: siehe was leuchtet, was nur die Augen empfinden können, sondern auch: siehe was tönt, siehe was riecht, schmeckt, siehe wie hart es sei 2c. Die übrigen Sinne, fährt Augustin fort, eignen sich das Wort „Sehen" an, sehen ist ein allgemeiner Ausdruck für alle. — Hiernach wollen wir das

Wort Anschauung nicht bloß auf das Sehen, auf die Empfänglichkeit (Receptivität) des Auges, sondern auch auf hören, riechen, schmecken, fühlen — auf die Empfänglichkeit aller Sinne beziehen. Der Anschauungsunterricht hätte demnach die Ausbildung dieser Empfänglichkeit zur Aufgabe. — Augustinus nennt die Sinne: Thüren seines Fleisches (fores carnis meae); fehlten diese Thüren, so wäre der Mensch völlig einsam, in sich verschlossen, sein Leib wäre das unseligste Gefängnis. Wie tief beklagenswerth ist nicht die Existenz Taubstummer, Blinder, vollends solcher Menschen, die zugleich taubstumm und blind sind!

Es giebt aber ein Nichtbrauchen der leiblich gesunden Sinne, welches jenem Fehlen derselben fast gleich zu stellen ist; von wie vielen Menschen gilt nicht der Ausspruch: sie haben Augen und sehen nicht, haben Ohren und hören nicht. — Dem großen Baco ward es klar, daß die Scholastiker des Mittelalters alle Anschauung vernachlässigten, alle sinnliche Empfänglichkeit für die sie umgebende Schöpfung, und daß sie sich einzig in Worten als in ihrem Lebenselement bewegten, redend, schreibend, lesend, daß Rhetorik, vorzüglich aber Dialektik ihr Eins und Alles war. Den spätern Gegnern der Scholastiker, den Philologen des 15. und 16. Jahrhunderts, pflichtete aber Baco eben so wenig bei, auch sie, sagte er, legen sich auf Wort-, nicht auf Sachstudium. (Verbis studetur non rebus.)

Gegen diese einseitigen Wortstudien, diesen Sinnenschlaf, ankämpfend, verlangte Baco: die Menschen sollten eine Zeit lang erlernte und ererbte Ansichten ganz aufgeben, und sich wie neugeborne Kinder mit klaren Sinnen der Betrachtung der Schöpfung zuwenden. Von einem klaren, wahren sinnlichen Auffassen der Creaturen müsse der Naturforscher zu Naturgesetzen aufsteigen. So solle der unmittelbare innige Verkehr des Menschen mit der Schöpfung wieder hergestellt werden.

Es fällt in die Augen, daß Baco hier dem, was wir Anschauung nannten, das Wort redet, und die wissenschaftliche Stellung derselben bestimmt; Anschauung ist ihm das A der Naturphilosophie. Aber von Anschauungs**unterricht** ist in seinen Werken nicht die Rede, wohl aber in den Werken eines der größten Pädagogen, in denen des Comenius. Dieser sagt:

Anfangs übe man die Sinne. Mit realer Anschauung, nicht mit verbaler Beschreibung der Dinge muß der Unterricht beginnen. Das sinnlich Aufgefaßte haftet am festesten im Gedächtnis. —

Es war vorzüglich Baco, welcher den Comenius veranlaßte, die reale Anschauung in's Auge zu fassen. Baco's Instauratio magna nennt er in der Vorrede zu seiner 1633 erschienenen Physik das leuchtendste Werk des anbrechenden neuen Jahrhunderts der Philosophie. Diesem Werke sich anschließend schreibt er: „Wohnen wir nicht eben so gut als die Früheren im Garten der Natur? Warum sollten wir nicht eben so wohl wie sie Augen, Ohren, Nase brauchen, warum durch andere Lehrer als diese unsre Sinne die Werke der Natur kennen lernen? Warum, sage ich, sollten wir nicht statt todter Bücher das lebendige Buch der Natur aufschlagen?... Warum sehen wir lieber mit fremden als mit eignen Augen? — Fast Niemand lehrt Physik durch Anschauung (oculari demonstratione) und Experimente, alle unterrichten durch mündlichen Vortrag des aristotelischen Werks oder irgend eines andern. — In Summa: die Menschen müssen so viel als möglich angeleitet werden, ihre Weisheit nicht aus Büchern zu schöpfen, sondern aus Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen, das heißt, sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen, nicht bloß fremde Beobachtungen dieser Dinge und Zeugnisse von denselben. — Die Dinge müssen den Sinnen nahe gebracht werden, Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmack, Fühlbares dem Gefühl, der Anfang des Wissens soll vom Sinnlichen sein, nicht mit einer wörtlichen Darlegung der Dinge, sondern mit realer Anschauung gemacht werden."

Dieser Grundsatz: es müsse die Anschauung der Dinge jeder wörtlichen Darlegung

derselben vorangehen — er ist freilich sehr ansprechend. Als Comenius aber demselben gemäß lehren wollte, da traten ihm die größten Schwierigkeiten in den Weg. Und wie ihm, so auch andern Lehrern, welche seine Schulbücher benutzten. In diesen Büchern, sagte man, sei zwar das Princip ausgesprochen: Lehren des Sachlichen und Sprachlichen müsse Hand in Hand gehen, aber nicht angegeben, wie dies auszuführen sei. Den tausenden von Dingworten konnten sie freilich in der Schulstube nur eine kümmerliche Zahl kümmerlicher Dinge entgegenstellen, dagegen unzähligen Worten keine Anschauungen zugesellen. — Diese Schulnoth brachte den Comenius auf den Gedanken, seinen Orbis pictus herauszugeben, die Welt in Bildern, denen die entsprechenden Wörter beigefügt waren, und kurze Belehrungen über die dargestellten und benannten Dinge. Es war freilich diese Holzschnittwelt für die Anschauung nur ein kümmerliches Surrogat der Welt im Originale, aber das Surrogat erweckte den Wunsch, die Originale zu schauen, die Augen aufzuthun zur Betrachtung des Sichtbaren.

So kam es, daß man auf Gymnasien, welche sich bisher einzig mit den classischen Sprachstudien befaßt hatten, hin und wieder den Orbis pictus als Lesebuch einführte, und, wie Comenius, ein „parallel laufendes Kennenlernen der Dinge und Worte" bezweckte. Schaffte man auch später z. B. auf dem Nürnberger Gymnasium zu St. Aegidien den Orbis pictus wieder ab, weil dessen „Schneider-, Weber-, Schuster-, Küchen- und Keller-Latein," seine „unlateinischen Phrasen und Barbarismi" den Philologen ein Aergernis waren, so hatte man sich durch ihn doch so an die Sachwelt gewöhnt, daß Feuerlein, Inspector jenes Gymnasiums, nachdem er gemeldet, wie man des Cellarius libellus memorialis statt des Orbis pictus eingeführt, folgendes hinzufügt: „Man wird auf einige Holz- oder Kupferstiche bedacht sein, in welchen die mehreren Dinge der lernenden Jugend zum mindesten in effigie vor Augen zu stellen, und was sie seien und wozu sie dienen zu beschreiben sind, deren lateinische Benennungen sie memoriren, damit sie nicht Worte in's Gedächtnis fassen, da sie nicht einmal wissen, was die Sache ist, welche das Wort bedeuten soll.... Sonst wäre nicht übel gethan, wenn man einige Knaben je zuweilen auch spazieren auf die Felder und in die Gärten, Hammer-, Säg-, Papier- und andere Mühlen oder in die Werkstätte zu allerhand Handwerkern und Künstlern führte, ihnen die instrumenta zeigte und sagte, wie man sie heiße und was man damit thue, und dann wie man dieses und jenes, was sie in substantia vor Augen sehen, auf lateinisch heiße — ihnen beibrächte, das würde ihnen nicht nur die vocabula weit besser in's Gedächtnis prägen, die sie ja nicht anders als mit Verdruß lernen müssen — sondern es dient auch im gemeinen Leben und steht hernach übel, wann oft ein Gelehrter so unwissend und unkundig ist in solchen Dingen, die immer je in Gesprächen oder auch sonst vorkommen."

Der Orbis pictus war hiernach auf dem Nürnberger Gymnasium zwar abgeschafft, aber nicht das Princip, welches demselben zu Grunde lag. Ja, insofern man sich von den Bildern zu Originalien — zu Feldern, Gärten, Werkstätten &c. — wandte, zu Natur- und Kunstanschauungen, so gieng man über den Orbis pictus hinaus.

Der Weg war durch Baco und Comenius gewiesen, fortan verfolgte man ihn und verließ ihn nicht wieder. Die Anschauung der gegenwärtigen Welt in aller ihrer Mannigfaltigkeit, der Gebrauch und die Uebung der Sinne trat mehr und mehr heraus, und machte sich den Pädagogen mehr und mehr geltend. — Auf den Schulen A. H. Francke's lehrte man Botanik, Physik, Malen, selbst Anatomie — viel weiter gieng Semler in der hallischen, Hecker in der Berliner Realschule. Der Name verräth schon, wie das anschauliche, sinnliche Lernen, das gegenständliche, Wurzel gefaßt hatte.

Dann folgte Rousseau und drang auf Ausbildung der Sinne und Uebung sinnlicher Fertigkeiten. An Rousseau's Theorie schloß sich vorzüglich die Praxis Basedow's im Philanthropin an.

Auf Basedow folgte nun Pestalozzi, der im Wesentlichen mit Baco und Comenius übereinstimmte. Wie diese wollte er die Menschen aus dem Sinnenschlafe wecken, dem

„leeren Maulbrauchen" steuern. Durch den Anschauungsunterricht sollte die Sprache erst einen Gehalt bekommen, in der Sprachwelt sollten die Menschen wieder ein treues Abbild der realen Welt, ihres Urbildes erkennen. *)

Pestalozzi verlangte deshalb von früh auf: Anschauen und Aussprechen des Angeschauten.

Was dem Comenius Noth machte: der Jugend Gegenstände der Anschauung zu verschaffen, das glaubte Pestalozzi mit einem Schlage durch sein „Buch der Mütter" befriedigt zu haben. Nach Anleitung dieses Buchs, welches den Leib eines Kindes vom Scheitel bis zur Ferse, Glied für Glied aufführt, sollte schon die Mutter von ihrem Kinde jedes Glied seines Leibes betrachten und dann benennen lassen, und auf solche Weise sinnliches Auffassen und Aussprechen des Aufgefaßten zugleich üben.

Als man aber das ganz Unnatürliche dieser Uebungen inne wurde, so verpflanzte man das Anschauen in die Schulstuben, und ließ alles, was sich in denselben befand, Mobilien und Immobilien, von den Schülern bis in's einzelnste betrachten und benennen. Im Verfolg verfuhr man gewöhnlich beim Vorzeigen von Pflanzen, Thieren, Steinen, regelmäßigen Körpern und andern Gegenständen des Unterrichts auf diese Weise: der Lehrer hielt den Schülern ein Ding hin, z. B. einen Bergkrystall; indem sie es anschauten, sagte er vor: „das ist Bergkrystall," ließ diese Worte von den Schülern dreimal nachsprechen, dann beseitigte er den Bergkrystall, zeigte hierauf und nannte einen andern Stein, u. s. w. u. s. w.

So wollte man zugleich den Dingen und ihren Namen, der Anschauung und der Sprache ihr Recht widerfahren lassen. Bald aber ward die Anschauung von der Sprache völlig überwältigt, das richtige Nachsprechen allein berücksichtigt, nach dem richtigen Auffassen der Gegenstände wenig oder nicht gefragt. Ja Pestalozzi kam zuletzt dahin, daß er in fünf Rubriken, Naturlehre und Naturgeschichte sind zwei derselben, lange Reihenfolgen von Wörtern gab, welche Wörter den Kindern „bis zur Unvergeßlichkeit" eingeprägt werden sollten. Von den durch die Wörter bezeichneten Gegenständen ist aber nicht die Rede, von Anschauungen, von welchen doch nach Pestalozzi's eignen Worten „alle Erkenntnis ausgehen soll."

Sehen wir von diesem Extrem ab, da Pestalozzi sich selbst untreu wird. So untreu wird er sich, daß er sogar sagt: da in der Sprache die ganze Welt der Anschauungen sich abspiegle, so „benütze er sie und suche am Faden ihrer ausgesprochenen Töne beim Kinde eben die Eindrücke wieder hervorzubringen, welche beim Menschengeschlechte diese Töne gebildet und veranlaßt haben." Substantiva gelten ihm nun statt der Anschauung von Dingen, Adjectiva statt der Anschauung dinglicher Eigenschaften. Auf solche Weise wäre jedes Kind ein reicher Erbe der Vorwelt, ohne alle Mühe des Erwerbens; Worte wären liquide zahlbare Anweisungen auf das durch sie Bezeichnete. Aber Natur und Geschichte protestiren gegen die Zahlung und geben nur dem, der da hat **).

Ward aber auch beim Unterricht Wort mit Anschauung verbunden, so fragte man doch, wie erwähnt, meist sehr wenig nach der Frucht des Anschauens selbst, vielmehr nur nach dem präcisen Nachsprechen der Worte, welche der Lehrer beim Zeigen vorgesprochen; ja man glaubte: ein tadelloses Nachsprechen sei eben die reife Frucht und Probe des Anschauens. Gegen diese grundfalsche Ansicht sprach Fichte schon sehr treffend. „Im Felde der objectiven Erkenntnis, sagt er, die auf äußere Gegenstände geht, fügt die Bekanntschaft mit dem Wortzeichen, der Deutlichkeit und Bestimmtheit der innern Erkenntnis für den Erkennenden selbst durchaus nichts hinzu, sondern sie erhebt dieselbe bloß in den völlig verschiedenen Kreis der Mittheilbarkeit für andere. Die

*) „Die Sprache ist aber nicht bloß eine lebendige Abspiegelung der äußern Welt der Erscheinungen sondern auch der innern Welt der Menschen ꝛc."

**) Raumer, Gesch. der Pädagogik 2, 406. Dritte Aufl.

Klarheit jener Erkenntnis beruht gänzlich auf der Anschauung, und dasjenige, was man nach Belieben in allen seinen Theilen, gerade so wie es wirklich ist, in der Einbildungskraft wieder erzeugen kann, ist vollkommen erkannt, ob man nun dazu ein Wort habe oder nicht. Wir sind sogar der Ueberzeugung, daß jene Vollendung der Anschauung der Bekanntschaft mit dem Wortzeichen vorausgehen müsse, und daß der umgekehrte Weg gerade in jene Schatten- und Nebelwelt, und in das frühe Maulbrauchen, welche beide Pestalozzi mit Recht so verhaßt sind, führe, ja daß der, der nur je eher je lieber das Wort wissen will, und der seine Erkenntnis für vermehrt hält, wenn er es weiß, eben in jener Nebelwelt lebt, und bloß um deren Erweiterung bekümmert ist." So Fichte.

Wer einen Menschen sah, und sein Bild innerlich so fest auffaßte, daß er ihn nach dem inneren Bilde malen könnte, wer eine Melodie, die er hörte, aus dem Kopfe richtig singen kann, wer Essig roch und ihm bei der Erinnerung an den Geruch das Wasser im Munde zusammenläuft, dessen Anschauungen sind gewiß probefest, wenn er sie auch nicht in Worte übersetzt.

Fragte man nun bei dem gewöhnlichen Anschauungsunterricht wenig nach dem richtigen, festen Auffassen der Gegenstände, dagegen fast allein nach dem genauen Nachsprechen dessen, was der Lehrer beim Vorzeigen der Gegenstände vorsagte, so trieb man vielmehr nur Sprechübungen, nicht Uebungen der Anschauung. Man arbeitete auf den Schein, gab Worte, ehe sich die Bilder der Dinge eingeprägt hatten, leere Worte. Nur wenige schienen eine Ahnung davon zu haben, welcher stillen und oft wiederholten sinnlichen Anschauung es bedürfe, damit sich der Schüler ein bleibendes klares Bild des angeschauten Gegenstandes aneigne, wenige zu bemerken, daß dieser Einbildungsproceß durch das Hineinreden der Lehrer und Redenlassen der Schüler nur gestört würde, daher am besten schweigend geschehe, und das Wort erst nach völliger geistiger Aneignung des angeschauten Gegenstandes eintreten dürfe. —

Man fragte Pestalozzi *), warum doch die Kinder sprachlos geboren würden, erst nach dreiviertel Jahren etwa reden lernten, warum man dem acht Tage alten Kinde ein Licht hinhalte und nicht dreimal, sondern hundertmal vergeblich „Licht" vorsagen würde, weil es gewiß nicht versuchen werde, das Wort nachzusprechen. Ob wir hierdurch nicht von hoher Hand den Fingerzeig erhielten, daß Zeit nöthig sei, wenn die äußere sinnliche Anschauung innerlich angeeignet werden solle, so daß das Wort erst als eine reife Frucht der ausgetragenen innern Anschauung hervortrete? — —

Ueberblicken und vervollständigen wir unsere Darlegung.

Die fünf Sinne sind die leiblichen Organe der Anschauung. Sie allein erzeugen aber noch keine Anschauung. In meinen Augen können sich Menschen, Häuser, Bäume u. s. w. abspiegeln, ist aber meine Seele mit Anderm ganz beschäftigt, z. B. mit der Lösung einer mathematischen Aufgabe, so bemerke ich jenes Abspiegeln gar nicht. Eine Anschauung jener Gegenstände verlangt, daß ich auf dieselben merke, daß meine Seele auf sie gerichtet sei im Augenblicke, da sie sich im leiblichen Auge abspiegelt. Die Anschauungen sind daher leiblich geistige Acte, da der Mensch sich durch seine Sinne die Objecte der Sinne aneignet, Sichtbares durch die Augen, Hörbares durch die Ohren u. s. w. Ich sehe einen Apfel an, schließe dann die Augen, und nun sehe ich den Apfel innerlich, er steht mir, wie man zu sagen pflegt, vor der Seele. Ich höre ein Lied singen, der Gesang hat aufgehört, aber in meinem Innern kann ich ihn wiederholen. Aehnlich ist es bei den Anschauungen durch die andern Sinne.

Die lateinische und deutsche Sprache haben für den Anschauungsproceß und sein Resultat sehr bezeichnende Worte, welche — wie das Wort Anschauung — zunächst nur vom Sehen entnommen und dann auf die andern Sinne übertragen sind. Imagi-

*) Raumer, Gesch. der Pädagogik 2, 443. Dritte Aufl.

natio, Einbildungskraft ist die Kraft, imagines, Bilder einzubilden (imaginari); dies Einbilden geschieht aber durch die eben besprochene und durch Beispiele erläuterte Anschauung, durch sie wird des äußerlichen sinnlichen Gegenstandes Bild unserm Gedächtnis auf wunderbare Weise angeeignet. Dies Bild ist fortan mein. Dein Vater, der vor fünfzig Jahren starb, und dir seitdem aus den Augen verschwand, er steht heute noch lebendig vor deiner Seele, du kannst ihn dir vorstellen. Daher der Name Vorstellung auch für diese Bilder, welche im Gedächtnis leben, wie in einer selbständigen innern Welt, in einem Mikrokosmus, welcher das Ebenbild des Makrokosmus ist. Bilder Ein und derselben Gegenstände leben im Gedächtnisse unzähliger Menschen, z. B. die Bilder von Sonne, Mond 2c.

Was nun durch Anschauungen aller Art dem Gedächtnis eingebildet, innerlich geworden ist, die Vorstellungen (Bilder), die so verschieden sind nach den Sinnen, durch welche —, und nach den Gegenständen, von welchen sie entnommen werden, sie können wieder geäußert, ausgebildet werden auf mannigfaltige Weise. Denn jedem sinnlich empfangenden Organ ist gewöhnlich nicht bloß Ein Organ zur äußern Darstellung zugesellt, sondern mehrere. Was mein Auge geschaut, kann ich Andern nicht bloß durch das Wort beschreibend mittheilen, ich kann ja z. B. einen Menschen, dessen Bild vor meiner Seele steht, auch malend abbilden, kann seine Geberden, sein Sprechen nachahmen u. s. w.

Es ist daher einseitig, wenn der gewöhnliche Anschauungsunterricht die erzeugten Vorstellungen nur durch Worte äußern und mittheilen will, er sollte so viel möglich auch die andern Organe und Weisen der Darstellung in's Auge fassen. —

Durch eine äußere Darstellung der innern Bilder kann man erfahren, ob derselbe Gegenstand verschiedenen Menschen auf gleiche Weise erscheint. Wenn z. B. ein Maler jemand malt und viele Betrachter das Gemälde sprechend ähnlich finden, so beweist dies, daß der Gemalte den Betrachtern und dem Maler auf dieselbe Weise erscheint. —

Doch haben keineswegs alle Menschen die gleiche Gabe der Auffassung, des Anschauens. Wie verschieden ist bei verschiedenen die Schärfe der Sinne! Wie ist der eine fernsichtig, der andere kurzsichtig, wie sieht der eine klar das Kleinste, der andere nicht. Noch wichtiger ist der qualitative Sinnenunterschied unter den Menschen. Der eine hat ein Auge für Pflanzen, der andere für Thiere, der dritte für Kunstwerke u. s. w., der eine hat das feinste musikalische Gehör, dem andern fehlt aller Sinn für Musik u. s. w.

Der treffliche Cüvier sagt von der Anschauung: „Die Einwirkung der äußern Gegenstände auf das Bewußtsein, die Erregung einer Empfindung, eines Bildes ist ein undurchdringliches Geheimnis für unsern Verstand.“

Die innere Wunderwelt des Menschen aber, welche durch die geheimnisvollen Anschauungen erschaffen wird, könnte nicht wahrer, feiner und lebendiger geschildert werden, als es vom großen Kirchenvater Augustinus geschieht. Er schreibt in seinen Confessionen (Lib. X. Cap. 8): „Ich trete in die weiten Paläste des Gedächtnisses, in welchen Schätze unzähliger Bilder (imaginum) entnommen von sinnlich geschauten Dingen aller Art . . . .

„Von hier aus befehle ich, daß die Bilder hervortreten, welche ich nur immer will. Einige zeigen sich auf der Stelle, andere lassen sich länger aufsuchen und werden gleichsam aus versteckteren Orten heraufgeholt; einige stürzen in Haufen hervor; während nicht sie, sondern ganz andere verlangt wurden, springen sie herzu, als sprächen sie: sind wir etwa gemeint? Und ich entferne sie mit meiner geistigen Hand aus den Augen meiner Erinnerung, bis das klar hervortritt, was ich begehre und aus der Verborgenheit mir vor die Augen tritt. Einige stellen sich leicht und in geordneter Folge, sobald sie verlangt werden, die vorangehenden machen den folgenden Platz, tauchen unter, um, sobald ich will, wieder aufzutauchen. — Im Gedächtnis sind alle Vorstellungen des Einzelnen wie der Geschlechter aufbewahrt, deren jede durch den ihr eigenen Eingang

eingeführt ist. So das Licht und alle Formen und Farben der Körper durch die Augen; Töne aller Art durch die Ohren; alle Gerüche durch den Eingang der Nase, alle Geschmäcke durch den Eingang des Mundes, durch das Gefühl des ganzen Leibes aber was hart, was weich, was warm oder kalt, mild oder rauh, schwer oder leicht. Dies Alles nimmt das Gedächtnis gleich einer großen Höhle mit geheimen, mir unbegreiflichen, unbeschreiblichen Ausläufern auf, um sich dessen, wenn es nöthig, zu erinnern und es wieder vorzunehmen; ein jedes geht durch seine Thür in dasselbe ein und wird darin niedergelegt. Aber die sinnlich geschauten Dinge selbst gehen nicht ein, sondern nur ihre Bilder sind da der Denkkraft gegenwärtig, die sich ihrer erinnert. Auf welche Weise aber diese Bilder gebildet seien, wer kann das sagen, wiewohl es klar ist, durch welche Sinne sie entführt und in's Innere eingebracht wurden. — Bin ich auch im Finstern und in der Stille, so stelle ich mir doch in meinem Gedächtnis Farben vor, sobald ich will, und unterscheide schwarz und weiß und andere Farben von einander, sobald ich will: und hierbei drängen sich nicht Töne ein und stören meine Betrachtung des durch die Augen Empfangenen, da diese Töne doch auch im Gedächtnis und wie an einem andern Ort versteckt sind. Denn auch sie rufe ich herbei, wenn mir's beliebt und alsbald sind sie da. Und ich singe innerlich so viel ich will bei ruhender Zunge und schweigender Kehle, und die Bilder jener Farben, welche doch zugleich im Gedächtnis sind, treten nicht dazwischen, unterbrechen nicht, wenn dieser andere Schatz hervorgeholt wird, welcher durch die Ohren hereingekommen. Ebenso erinnere ich mir nach Gefallen, was durch die übrigen Sinne eingeführt und eingesammelt ist und unterscheide den Geruch der Lilien von dem der Veilchen, ohne zu riechen, und ohne im Augenblick etwas zu schmecken oder zu fühlen, ziehe ich in der Erinnerung den Honig dem Most, das Milde dem Rauhen vor. — Innerlich thue ich dies, in den ungeheuren Räumen meines Gedächtnisses. In diesen sind mir Himmel, Erde und Meer gegenwärtig mit allem, was ich auf ihnen geschaut.

„Groß ist diese Macht des Gedächtnisses, übergroß mein Gott, es ist ein weites, unendliches Heiligthum. Wer hat es ergründet? Und doch ist es eine Kraft meines Geistes, zu meiner Natur gehört es — aber ich selbst fasse mein ganzes Dasein nicht.

„Oft regt sich in mir Verwunderung hierüber, Staunen ergreift mich. Und die Menschen gehen hin, hohe Berge, ungeheure Fluten des Meeres, breite Ströme, den weiten Ocean, die Kreisung der Gestirne zu bewundern, sich selbst aber beachten sie nicht. Auch wundern sie sich nicht, daß ich dies Alles, da ich es aussprach, nicht mit Augen sah, und doch könnte ich es nicht aussprechen, wenn ich nicht Berge und Fluten und Flüße, die ich gesehen . . ., innerlich in meinem Gedächtnisse sähe in so ungeheuren Räumen, als sähe ich sie außer mir. Dennoch habe ich sie, da ich sie mit den Augen schaute, durch das Sehen nicht in mich aufgenommen, nicht sie selbst sind in mir, sondern nur ihre Bilder."

So schildert Augustinus tief ergriffen die Wunderwelt des Gedächtnisses, den unergründlichen Reichthum von innern Bildern, welche die anschauenden Sinne von den sinnlichen Gegenständen entnommen; er schildert, was er erlebt, nicht erlernt hat. —

Denn von einem besondern schulmäßigen Anschauungsunterricht ist in Augustins Confessionen, wie sich denken läßt, nicht die Rede. Dagegen erzählt er, wie er als Kind sprechen gelernt, und den Erwachsenen abgesehen und abgehört, mit welchen Namen sie bestimmte Dinge benannten.

Eine Unzahl von Dingen und entsprechenden Worten lernt das Kind so durch die ihn umgebenden älteren Menschen, vor allem durch Vater und Mutter kennen, ehe es nur die Schule betritt. Diese Uebungen des Anschauens und Sprechens erscheinen so ganz natürlich, so harmlos und anspruchslos, verglichen mit dem sogenannten gewöhnlichen methodischen Anschauungsunterricht in unsern Schulen, der nur zu oft pedantisch und langweilig, zudem fruchtlos ist, wenn durch ihn dem Gedächtnis keine klaren und bleibenden Bilder eingeprägt werden.

Sollen denn, fragte man, in Schulen die Uebungen der Anschauung ganz zurücktreten? Ich antworte: solche hölzerne methodische, ich sage methodische, stundenlange Uebungen an Tischen und Bänken der Schulstube mögen ja zurücktreten, ja meist alles Ueben nur um zu üben. Noch mehr: alles Ueben, das zuletzt nur im leeren Wortbrauchen üben soll. Der Maler übt nicht sein Auge, der Musiker übt nicht sein Ohr, nur um sie zu üben. Dasselbe gilt von Schülern, die z. B. in Naturkunde und Zeichnen gehörig unterrichtet werden. Sie üben gewiß die Augen, und wie sich diese in die Gegenstände tiefer und tiefer hineinsehen, so entwickelt sich in ihnen auf's natürlichste ein an Feinheit wachsender Ausdruck für das, was sie schauen, und die Gabe mannigfaltiger künstlerischer Darstellung der innern Bilder.

Dasselbe gilt vom Ohr. Wenn ein Schüler des Sebastian Bach ein Klavierstück lernen sollte, so spielte es ihm der Meister vor und sagte: so muß es klingen. Das Gehörte (durch das Ohr Geschaute) prägte sich dem Schüler fest ein, es stand ihm beim Einüben immer vor der Seele und ließ ihn nicht ruhen, bis er das Stück möglichst seinem Vorbilde gemäß spielte.

Was hier nur kurz angedeutet werden kann, wird in den Artikeln: Sinnenübungen, Naturgeschichte u. a. weiter ausgeführt werden. —

Vielen Lehrern, denen der Anschauungsunterricht obliegt, möchte ich noch zum Schluß zurufen: Sucht, was ihr sucht, aber da ist es nicht zu finden, wo ihr es sucht.

Quaerite quod quaeritis: sed ibi non est ubi quaeritis *).

K. von Raumer.

Anschauungsunterricht. (Zweiter Artikel.) **) Mit welchem Eifer die Philanthropen des vorigen Jahrhunderts auf Verbesserung des Schulwesens bedacht waren, ist allgemein bekannt. Sie wollten die Schulen, in welchen vielfach todter Gedächtniskram und mechanische Abrichtung herrschend war, in Anstalten umwandeln, durch welche die Geisteskräfte der Kinder statt abgestumpft, vielmehr geweckt und geschärft und so der „gemeine Mann" auf eine höhere Stufe geistiger Entwicklung gehoben werden sollte. „Volksaufklärung" war daher ihr Losungswort und als vorzüglichstes Mittel hiezu erschien ihnen Entwicklung der Denkfunction, Verstandesbildung. So kamen die sogen. Verstandes- oder Denkübungen auf, die mit ungemeinem Eifer betrieben wurden. Man hatte es dabei anfangs nicht auf Mittheilung von materiellem Wissen, auf positive Kenntnisse abgesehen; das war Nebensache; man glaubte in der Flucht vor dem „todten" Stoff, der bisher die Schulen beherrscht hatte, nicht weit genug gehen zu können. Indessen machte der Stoff doch bald sein natürliches Recht wieder geltend; es mußte klar werden, daß jede Denkfunction einen Gegenstand voraussetzt, an dem sie sich vollzieht und daß, wenn nun einmal die Denkübungen ein materielles Substrat erheischen, es als passend erscheine, dazu einen Gegenstand zu wählen, dessen Kenntnis für das Kind nützlich und nothwendig sei. So machten denn die sogen. „reinen" oder „unmittelbaren Denkübungen" den „angewandten" Platz. Von hier aus war dann aber der Schritt zur völligen Beseitigung der „Denkübungen" in der That nicht mehr groß. Wie konnte die Schule den Vorwurf, der in diesen „Denkübungen" lag, daß sie ohne diesen neuen anmaßenden Eindringling an und für sich selbst nothwendig eine Anstalt der Gedankenlosigkeit sei, sich gefallen lassen? Es mußte das Bewußtsein und die Ueberzeugung erwachen, daß die allgemeinen Lehrgegenstände der Volksschule an

*) Näheres über den Anschauungsunterricht habe ich in meiner Geschichte der Pädagogik gesagt. Vgl. den Artikel: „Bildung der Sinne" (Th. 3, 426. Dritte Aufl.). Aus diesem und aus der Charakteristik Pestalozzi's (Ebendas. 2, 403 ff.) ist in gegenwärtigem Artikel manches entnommen.

**) Anm. der Red. Bei der Wichtigkeit des Gegenstandes hält es die Red. für angemessen, noch einen zweiten Artikel über denselben folgen zu lassen, der ihn zum Theil noch von andern Seiten beleuchtet und die neuere Literatur ausführlicher berücksichtigt.

und für sich wohl geeignet und vollkommen ausreichend seien, den Verstand der Kinder zu wecken und zu üben und daß es also isolirter Verstandesübungen nicht bedürfe, ja daß diese sogar schädlich seien. Je mehr man deswegen, hauptsächlich in Folge der durch Pestalozzi gegebenen Anregung, anfieng, alle einzelnen Lehrfächer der Volksschule methodisch durchzuarbeiten und je mehr der todte Mechanismus durch ein verstandesmäßiges Lehrverfahren verdrängt wurde, desto mehr mußten jene isolirten „Verstandesübungen" von den Lehrplanen der Volksschule wieder verschwinden.

An die Stelle des Formalismus der Denkübungen trat nun aber ein Formalismus anderer Art. Pestalozzi erkannte richtig, daß das Element und Fundament alles Erkennens die Anschauung sei, daß alles Erkennen von ihr ausgehen und auf sie zurückführen müsse. Daraus ergab sich die Folgerung, daß der erste Kindesunterricht sich ganz auf dem Boden der Anschauung bewegen müsse, dies um so mehr, wenn das Kind, wie es in der Regel bei unseren Volksschülern der Fall ist, noch gar nicht gelernt hat, richtig anzuschauen, wenn der Kreis seiner Anschauungen und Vorstellungen ein so beschränkter ist und es denselben so sehr an Bestimmtheit, Klarheit und Ordnung gebricht. Zugleich faßte man die Thatsache in's Auge, daß auch das Sprachvermögen der Kinder, welches ja im innigsten Zusammenhang mit dem Anschauungsvermögen steht, indem das Wort der Ausdruck und die Vollendung der Anschauung ist, noch sehr unvollkommen ausgebildet sei. Man glaubte daher, vor allem eigentlichen Unterricht erst alle diese Mängel ergänzen und so das Kind unterrichtsfähig machen zu müssen. So kam man auf den Gedanken eines propädeutischen Anschauungscursus, eines von den übrigen Schulpensen isolirten Anschauungs- und Sprachunterrichts, der zuerst neben, dann an die Stelle der isolirten Verstandesübungen trat, und bei dem der Stoff, an welchem die Anschauungskraft geübt werden sollte, zunächst wie bei den Verstandesübungen Nebensache war.

Es läßt sich nun hier sogleich die Frage aufwerfen, ob nicht das Ehrgefühl der Volksschule gegen diesen Anschauungsunterricht ebenso reagiren müsse, wie gegen die Verstandesübungen, ob es nicht der Beruf der Volksschule sei, den Vorwurf, der im Dasein dieses neuen Fachs, das eigentlich kein Fach ist, für sie liegt, durch eine höhere Entwicklung und Steigerung ihrer Unterrichtskraft zu beseitigen und so dasselbe überflüssig zu machen. Sie hat den in den Denkübungen involvirten Vorwurf des Mangels an Verständigkeit durch methodisches Lehrverfahren, durch mehr verstandesmäßige Betreibung der ihr zugehörigen Lehrpensen beseitigt, wobei sie vielleicht nur in das Extrem einseitiger Verständigkeit und zu großer Abstractheit gefallen ist. Ließe sich nicht auch der Vorwurf des Mangels an Anschaulichkeit des Unterrichts auf ähnliche Weise beseitigen und so ein eigener Anschauungsunterricht überflüssig machen? Sind denn ihre Lehrfächer rein abstract? ruhen sie nicht auch wesentlich auf dem Boden der Anschauung? ist es eine ungegründete Behauptung, daß dieselben sämmtlich sich anschaulich betreiben lassen und betrieben werden sollen? ist es unmöglich, in der elementarischen Behandlung derselben so tief herabzugehen, als es etwa die geistige Entwicklungsstufe, auf der die Recruten unserer Landschulen stehen, erfordert? sind nur sie nicht im Stande, das zu thun, was im Grund jeder Lehrgegenstand in gewissem Maße thun muß, nämlich die Lernenden durch sich selbst unterrichtsfähig zu machen? Freilich, wäre der Stoff, den man dem Anschauungsunterricht zu Grund legt, von der Art, daß er, wie die andern Schulpensen, für die Lebensbestimmung der Kinder nothwendig wäre, dann wäre es ein anderes, dann wären wir genöthigt, dieses Lehrfach in den Lehrplan unserer Volksschulen aufzunehmen; aber man erklärt ja den Anschauungsunterricht nicht um seines materiellen Gehalts, sondern bloß um seines formellen Nutzens willen für nothwendig, woraus sich die unwidersprechliche Folgerung ergiebt, daß er überflüssig ist, wenn dieser Nutzen sich auf anderem Weg und vielleicht besser erreichen läßt. Doch, dem sei, wie ihm wolle, jedenfalls hat man ein Moment ganz übersehen, das bei unserer Frage sehr schwer in's Gewicht fällt. Die elementare Geisteskraft der Anschauung, sagt man, soll

durch den Anschauungsunterricht geweckt, geübt und geschärft werden. Sonst weiß man so nachdrücklich von der Wichtigkeit der Persönlichkeit des Lehrers zu reden. Ist sie etwa hier bedeutungslos? ist sie nicht gerade hier, bei diesen Kleinen, die von der Mutter Schoß herkommen, das eigentliche Lebensprincip? weiß man nichts davon, wie gerade hier das Feld ist, wo die Liebe ihre den Geist entbindende und aus seinem starren Fürsichsein befreiende Kraft beweist, wie sie gleichsam in die Tiefen der andern Person hinabsteigt und den Geist weckt, ihn gegen die Außenwelt aufschließt und zum Betrachten und zur Receptivität überhaupt anregt? Soll der Anschauungsunterricht ein Surrogat für diese Kraft sein? Kann er es sein? Wird er ohne sie nicht ein (methoden=) gesetzliches Werk sein? und wird das Gesetz der Methode nicht wie alles Gesetz dem Kind Furcht und Pein machen, so daß sich sein Geist davon zurückzieht und noch mehr in sich selbst verschließt? Wird dagegen ein Lehrer mit dem Gesetz der Liebe im Herzen, dabei, wie sich von selbst versteht, mit der nöthigen didaktischen Weisheit ausgerüstet, nicht im Stande sein, mit den gewöhnlichen Lehrfächern, die, wie zugegeben werden muß, möglichst elementarischer Behandlung fähig sind, das zu erreichen, was man mit dem Anschauungsunterricht erreichen will?

Doch, gehen wir nach dieser vorläufigen Bemerkung zu einer kritischen Uebersicht der Literatur unseres Gegenstandes über und heben ohne erschöpfende Aufzählung, die für uns zwecklos wäre, bloß die hauptsächlichsten Schriften hervor. Der Vater des neueren Anschauungsunterrichtes ist Pestalozzi*). Er gab den ersten Impuls zu der bis heute immer reichlicher wuchernden Literatur durch sein Buch der Mütter, oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. (Ohne Namen des Vfs.) Zürich, Bern und Tübingen 1803.

Diese Schrift hat einen rein formalen Zweck, „sie sucht," wie die Vorrede S. V. sagt, „nichts anders, als die Mütter auf dem Wege, den Gottes Vorsehung zur ersten Entwicklung der Anlagen der Kinder ihnen selbst vorgezeichnet, zu erhalten und sie durch Befolgung desselben in den Stand zu stellen, die Kraft der Kinder zum Bemerken und Reden auf die einfachste, leichteste und mit den Bedürfnissen der intellectuellen und sittlichen Bildung am meisten übereinstimmende Art in ihnen zu entwickeln." Zum Gegenstand der Uebungen im Bemerken und Reden nimmt sie den Körper des Kindes; „denn," sagt Pestalozzi (Vorr. S. VI.), „da nicht äußere Gegenstände, die das Kind sieht und hört, sondern es selbst, es selbst, indem es sich selbst fühlt, es selbst, indem es sich in der ganzen Unbehülflichkeit seines ersten Daseins fühlt, es selbst, indem es sich als den Vorwurf der mütterlichen Besorgung und Liebe in dieser Unbehülflichkeit fühlt, selbst der erste Vorwurf seines Bewußtseins und seines Bemerkens ist, so fängt mein Buch seine Anleitung, die Kräfte des Kindes zum Bemerken und Reden zu entwickeln, auch mit dem in's Augfassen seiner selbst, seines Körpers an." Dies geschieht nun in folgenden 10 Uebungen:

1. Zeigen und Benennen der äußern Theile des Körpers. (Auf 20 Seiten nichts als Namen von Körpertheilen.) 2. Lage jedes dieser Theile, d. h. was für andere Theile um jeden herumliegen. 3. Zusammenhang der Theile. 4. Angabe der Theile, welche am Körper einfach, gedoppelt, vierfach u. s. w. da sind. 5. Eigenschaften jedes Theils. 6. Zusammensuchen der Theile, die irgend eine der genannten Eigenschaften mit einander gemein haben, z. B. derer, die rund, rundlich, spitzig, gebogen, weiß, schwarz, hart, weich u. s. w. sind. 7. Verrichtungen jedes der Theile, wie und bei was für Gelegenheit dieselben statthaben, z. B. mit dem Kopf schütteln, winken, die Stirn runzeln, mit den Augen sehen, sie öffnen und schließen u. s. w. 8. Das Wesentliche, was zur Besorgung des Körpers gehört. 9. Der vielseitige Nutzen der dem Kind bekannten Eigenschaften der Theile des Körpers. 10. Die Mutter lehrt das

*) Comenius und Basedows Bilderbücher hatten, wie Palmer (Ev. Pädag. 2. Aufl. S. 552.) richtig bemerkt, einen materiellen, realistischen Zweck.

Kind alles bisherige zusammenfassen und jeden Körpertheil in so weit beschreiben, als es ihn bestimmt kennen gelernt hat.

Pestalozzi war übrigens nicht der Meinung, als wenn der menschliche Körper der einzige Gegenstand beim Unterricht im Bemerken und Reden sein solle; „im Gegentheil muß sie, die Mutter (Vorr. S. VIII. f.), den ganzen Kreis der Gegenstände, die die Sinne des Kindes nahe berühren, nach eben diesen Gesichtspuncten (wie beim menschlichen Körper) in's Auge fassen — und mit dem Kind behandeln." Er verspricht auch, „die wesentlichsten Gegenstände, die dem Kind am nächsten liegen und zur Entwicklung, Stärkung und Belebung der Kräfte seines Bemerkens und Redens vorzüglich geschickt sind, in eben dieser Reihenfolge von Uebungen zu bearbeiten." Indessen ist auf das erste Heft des Buchs der Mütter kein zweites gefolgt.

Die moderne Literatur über Anschauungsunterricht in Verbindung mit Denk- und Sprechübungen war nun also eröffnet. Uebung der formellen Kraft, der Anschauungs-, Denk- und Sprechkraft, war als zu erstrebendes Ziel gesteckt, Ausgehen von dem dem Kind sinnlich und räumlich Zunächstliegenden leitendes Princip. Bis heute ist dieses Princip maßgebend geblieben und noch ist die Erkenntnis nicht durchgedrungen, daß es der Natur nicht abgelauscht ist, vielmehr dem Entwicklungsgang des kindlichen Geistes, wie dem Wesen des geistigen Bildungsprocesses widerstreitet. Gerade das Gefühl der Bedürftigkeit, der Armut an innerer geistiger Habe, auf welches Pestalozzi recurrirt, läßt die eigene Person in den Augen des Kindes gleichsam verschwinden und macht, daß seine Receptivität mit ihrer ganzen Kraft nach außen sich aufschließt. Das Kind breitet seine Arme so zu sagen mit Inbrunst gegen die Objectivität aus, es möchte sie umarmen und in seinen Besitz umwandeln, um so seiner Persönlichkeit zu innerlicher Substantialität zu verhelfen. Führt man ihm nun seine eigene Person in die Arme, so fühlt es sich getäuscht, gleichsam entzaubert, wie einer, dessen heißen Durst man mit lauem Wasser löschen will; es läßt die Arme seiner Receptivität sinken, seine Anschauungskraft wird statt geweckt und geschärft, vielmehr gelähmt, vollends wenn man mit der langweiligsten Gründlichkeit es zwingt, Wochen, ja Monate lang den einen und selben Gegenstand, seinen eigenen Körper, immer und immer wieder anzuschauen. Es muß dadurch endlich zum Verzweifeln oder zum Einschlafen gebracht werden und weiß sich zuletzt den Anforderungen des Lehrers an seine Thätigkeit gegenüber nicht anders als mit leerer Maulbraucherei zu helfen, wie denn ja dies bekanntlich auch das Resultat der eigenen praktischen Versuche Pestalozzi's war.

Diese Bemerkungen finden ihre Anwendung nicht nur speciell auf das Pestalozzi'sche Verfahren, welches vom Leib des Kindes ausgeht, sondern überhaupt auf das Verfahren seiner Nachfolger, die, wie verschieden sie auch ihren Stoff wählen und anordnen mochten, immer den Grundsatz befolgten, das Zunächstliegende zum Gegenstand der Anschauung zu machen. Denn dieses Zunächstliegende, als z. B. die Schulstube, das Wohnhaus u. dgl. ist doch immer etwas, was das Kind schon kennt, was ihm nicht neu ist, was es jedenfalls im täglichen Leben immer genauer erlebt und kennen lernt, was folglich auch nicht das indicirte Object seiner Wißbegierde und das Mittel für die Weckung seiner Geisteskraft sein kann. Was als Bildungsstoff verwendet werden soll, muß allerdings einerseits Anknüpfungspuncte im Geist des Bildlings vorfinden, muß dem ihm bereits Bekannten verwandt und ähnlich sein, auf der andern Seite muß es aber auch etwas dem Kinde neues, fremdartiges an sich haben, etwas, wodurch sein Gesichtskreis erweitert und seinem Geist neue Anschauungen zugeführt werden. Was das Kind als etwas neues anfremdet, ist gleichsam eine Weckstimme für seinen schlummernden, auf sich selbst beschränkten Geist, die ihn zu neuer Thätigkeit, zu neuer Aufbietung seiner Kraft auffordert und so die Assimilation in Gang bringt. Sache des Lehrers ist es, diesen Assimilationsproceß zu vermitteln und zu unterstützen dadurch, daß er an die im Kind liegenden Anknüpfungspuncte anknüpft. Und es ist mithin gerade das, was nach Pestalozzi und seinen Nachfolgern das Zunächstliegende ist,

der unpassendste Stoff für die erste Geistesgymnastik in der Schule. Dieser Stoff muß nothwendig etwas relativ fremdes, unbekanntes sein. Es ist, wie Palmer (Evang. Pädag. 2. Aufl. S. 362) sagt, „eine Begebenheit, eine Scene aus fernen Räumen oder Zeiten, wenn sie des Kindes innerem Auge zugänglich und faßbar ist, weit näher, als was etwa im eigenen Wohnort am heutigen Tag vorgeht, ihm aber innerlich fremd ist — das Gemeine, Alltägliche ist seinem Geist ferner, als das Hohe und Göttliche." Zudem hat jene Analysirung des „Zunächstliegenden" Pestalozzi und seine Anhänger in Gebiete geführt, welche jedem auf den ersten Blick als dem Kind fernliegend erscheinen müssen, nämlich in das Gebiet der Zunft und der ihr eigenthümlichen Sprache, z. B. in's Gebiet der Anatomie, der Technologie mit ihren verschiedenen Gewerben, oder gar in's Gebiet der abstracten Logik, wie denn in der That der ganze Anschauungsunterricht, wenn man's genau bei Licht besieht, sich eigentlich in lauter Abstractionen bewegt und seiner letzten Tendenz nach darauf hinausläuft, dem Kind ein logisches, reflexives Bewußtsein der es umgebenden Welt anzubilden. Gleich als wenn das reale Weltbewußtsein, welches durch das unmittelbare Erleben im Menschen begründet wird und das unsichtbare Fundament seiner ganzen Weltstellung bildet, keinen Werth hätte, wenn es nicht in die höhere Potenz, zum Bewußtsein des Bewußtseins, erhoben würde. Unsere Zeit will Bewußtseinsmenschen.

Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache. Ein Handbuch f. Mütter u. Lehrer von v. Türk. 2. Aufl. Berl. 1823. v. Türk bleibt dem Pestalozzi'schen Princip treu, dem Kind Gegenstände der nächsten Umgebung zur Anschauung zu bringen. Doch hält er den eigenen Körper des Kindes hiezu am wenigsten für geeignet. „Dagegen bieten die nächsten Umgebungen desselben im Haus und in der freien Natur einen desto reichhaltigeren Stoff dar." Zum Anschauungsunterricht sollen nach seiner Ansicht „alle Gegenstände in der Natur, ihre Eigenschaften und ihre Erscheinungen, insofern sie durch die Sinne wahrnehmbar sind, nach einer geordneten Reihenfolge benutzt werden." Die Reihenfolge ordnet er nach den Sinnen, durch die das Kind die Eindrücke erhält, zuerst die Wahrnehmungen durch den Sinn des Gesichts nach 2 Hauptgesichtspuncten, dem Zustand der Ruhe und der Bewegung und wieder nach Form, Richtung und Farbe, dann die Wahrnehmungen des Gehörsinns u. s. w. Zugleich will er durch diesen Unterricht den Unterricht in der Muttersprache begründen, wobei er die eigentlichen Anschauungsübungen fast ganz in den Hintergrund treten läßt. — Die Gegenstände werden also hier nach logischen Gesichtspuncten: Ruhe, Bewegung, Form, Richtung, Farbe, später dann Ursache und Wirkung, gegenseitige Einwirkung, Gebrauch geordnet, ein Verfahren, welches auch die zunächst folgenden Methodiker einschlagen. Diese Anordnung nach Begriffen, nicht nach Sachen, müssen wir, abgesehen von den eben vorhin hierüber gegebenen Andeutungen, auch darum für unpassend erklären, weil es in der Natur des Kindes liegt, daß es einen Gegenstand ganz, wie er leibt und lebt, betrachten und durch ungestörte, oft wiederholte Betrachtung sich assimiliren will. Durch ein Verfahren aber, wo der Gegenstand selbst eigentlich Nebensache ist und bloß zur Erläuterung dieses oder jenes Begriffs dienen soll, wird es ihm unmöglich gemacht, zur Conception eines gegenständlichen Bildes zu gelangen, vollends wenn die Gegenstände in rascher Abwechslung vorgeführt werden. Es müssen da die Bilder in der Seele ganz in einander verschwimmen, wie auf einer Eisenbahn. — Der Zweck des Unterrichts ist auch hier ein rein formeller: Uebung im Anschauen, der dann wieder hinter den Sprachbildungszweck sehr zurücktritt. Indessen will Türk diesen Unterricht nicht nur als vorbereitenden Sprach-, sondern auch als vorbereitenden Realelementarunterricht angesehen wissen. Ausgesprochener tritt dieser Gedanke bei dem folgenden Methodiker hervor:

Anleitung zu Denk- und Sprechübungen als der naturgemäßen Grundlage für den gesammten Unterricht, besonders für den ersten Sprachunterricht in Volksschulen von F. H. G. Graßmann. 2. Aufl. Berlin 1834. „Die Denk-

und Sprechübungen," sagt Graßmann S. 17, „sollen der gemeinsame Stamm sein, aus dem alle übrigen Unterrichtsgegenstände sich wie Zweige ausscheiden. Daher werden sie in Hinsicht des Stoffs so eingerichtet, daß sie die Anfänge aller einzelnen Unterrichtszweige enthalten und so wie der Lehrer zu einem Punct gekommen ist, wo zu einem neuen besonderen Unterrichtszweig die nöthige Vorbereitung getroffen ist, werden denselben auch besondere Lehrstunden gewidmet und die Lernzeit danach auf eine angemessene Weise anders eingetheilt." „Mit dem Schluß der letzten Uebung über Zeitverhältnisse beginnt der Geschichtsunterricht, welcher hier mit dem ersten Religionsunterricht zusammenfällt und damit ist allen Unterrichtsgegenständen, die in der Volksschule vorkommen, ihr Anfangspunct angewiesen und der Lehrplan kann nun in vollständiger Verzweigung aufgestellt werden." „In Hinsicht der Form sollen die Uebungen so eingerichtet sein, daß nicht bloß alle einzelnen Bestandtheile der Rede selbst, alle Arten von Wörtern, sondern diese auch in ihren verschiedenen Formen, Biegungen, Ableitungen und Zusammensetzungen möglichst vollständig und doch auf eine ungezwungene Art vorkommen." Also Grammatik schon auf der Elementarstufe!

Wie nun der Verfasser den Anschauungsunterricht behandelt wissen will, daß er materiell und formell den übrigen Unterricht vorbereite, erhellt aus einer kurzen Uebersicht des Inhalts seiner Schrift. Sie enthält folgende 13 Uebungen:

1. Namen der Dinge — „in der Schulstube, im Hausflur, in der Wohnstube, Küche, Keller, auf dem Boden, im Haus und am Haus, Hausgeräthe, in der Stadt, auf dem Dorf, im Garten, auf dem Feld, im Wald, am und im Fluß, Gewässer, in der Luft, am Himmel," kurz alle Dinge von der Ceder an zu Libanon bis an den Ysop, der an der Wand wächst — ein Schwirren und Surren von Namen, die alles nur keine Anschauung zulassen. In sprachlicher Hinsicht sollen die Kinder die Hauptwörter kennen lernen. 2. Das Ganze und die Theile — des Hauses, Baums, des menschlichen Leibs, letzteres sehr ausführlich. Uebung des Genitivs. 3. Zahl der Dinge. Erste Uebung in der Zahlenlehre und der Zahlwörter. 4. Ort, Stellung, Lage, wo wieder die Schulstube, das Haus und namentlich der menschliche Leib durchgenommen wird. Verhältniswörter und Umstandswörter des Orts. 5. Licht, Farbe. Eigenschaftswörter und abstracte Gedankennamen. 6. Gestalt, wo Wörter, die der Zunft angehören, wie Tetraëder, Octaëder, Dodekaëder, Ikosaëder, Parallelepiped u. dgl. und abstracte Wissenschaftssätze vorkommen, wie: „jeder Körper hat Länge, Breite, Dicke," oder: „durch die Bewegung eines Puncts entsteht eine Linie, einer Linie eine Fläche, einer Fläche ein Körper" — alles für 6 bis 8jährige Kinder. 7. Größe abermals abstract wissenschaftlich behandelt. 8. Richtung. Eigenschaftswörter, Umstandswörter des Orts. 9. Schall. Zeitwörter, Beschaffenheitswörter und abgeleitete Gedankennamen. 10. Gefühl, Geruch, Geschmack. 11. Bewegung und Ruhe. Vorbereitung für die Naturwissenschaften. Zeitwörter, Adverbia, zusammengesetzte Zeitwörter, von Zeitwörtern herkommende Gedankennamen. 12. Zusammenhang der Dinge. Vorbereitung für den Religionsunterricht. Bindewörter. 13. Zeit. Vorbereitung für den Geschichtsunterricht. Umstandswörter der Zeit, Zeitformen des Zeitworts, Perioden.

Diese Schrift, die von den Pädagogen mit hohem Lob aufgenommen wurde, *) geht bereits in ein Extrem über, durch welches sie sich selbst richtet und das Verfehlte dieser Methode in's hellste Licht stellt. Wie schon die Eintheilung der Schrift auf rein logischen Gesichtspuncten fußt, so bewegt sie sich durch und durch im Gegentheil der Anschauung, in der Abstraction. Sie giebt eine logische Analyse der Sinnenwelt, die

*) Diesterweg (Wegweiser I. S. 184 f.) nennt sie „ein Muster- und Meisterwerk, unbedingt das Hauptwerk, den vorzüglichsten Lehrgang über die Anschauungs- und Sprechübungen unserer Literatur." Auch Stolzenburg (Schulblatt der evang. Seminare Schlesiens. 1853. S. 332.) rechnet sie zu dem „Gediegensten, was auf diesem Gebiet geschrieben ist."

darauf hinausläuft, logische Kategorieen, Abstractionen und Denkgesetze den Kindern zu erläutern und zum Bewußtsein zu bringen. Der ganze Lehrstoff dient bloß zur Erläuterung dieser Begriffe; eine materiale Vorbereitung auf die Unterrichtsfächer der Elementarschule ist nicht gegeben, eine formale nur dann, wenn man der Ansicht ist, daß dem Unterricht in einem Fach die Definition der Begriffe, welche in dasselbe einschlagen, vorhergehen müsse, z. B. dem Geschichtsunterricht eine Definition aller Begriffe, die sich auf Zeit und Zeiteintheilung beziehen. (In der 12. Uebung, welche den Religionsunterricht vorbereiten soll, ist von Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel, Urbild und Abbild, Zeichen und Bezeichnetem die Rede.) Es handelt sich im ganzen Buch nicht um Sachen, sondern um Wörter und begriffliche Definitionen und man würde so ziemlich das Richtige treffen, wenn man das Buch eher als einen Vorcursus für Philosophiestudirende, denn als einen Vorcursus für 6—8jährige Elementarschüler bezeichnen würde. Wohl wird es dem Elementarlehrer je und je vorkommen, daß er im Lauf des Unterrichts neue Begriffe erläutern muß; aber das kann er nebenher thun. Jahre lang dagegen nichts thun, als die Kinder mit Begriffen füttern und martern, ist doch des Guten oder vielmehr des Schlimmen zu viel. Denn der Verfasser will, daß dieser Unterricht in den zwei ersten Schuljahren der einzige sei, auch das Lesenlernen soll erst später geschehen; denn man müsse das Kind erst reden lehren, ehe man es lesen lehre.

In ähnlicher Weise wie Graßmann lassen auch Harnisch, Scholz, Spieß u. A. den logischen Gesichtspunct in ihren Schriften vorherrschen.

W. Harnisch stellt in seiner Schrift: Erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht, enthaltend das Sprechen und Zeichnen, Beschauen und Verstehen. 3. Aufl. Breslau 1831. folgende 15 Uebungen auf: 1) Kennen und Benennen der Gegenstände — in der Schulstube, in der Küche, Speisekammer, im Keller, auf der Straße, im Garten u. s. w. 2) Zahl der Dinge — Anfang des Rechnens. 3) Theile der Dinge. 4) Farbe. 5) Form und Lage. 6) Größe. 7) Schall. 8) Gefühl, Geruch, Geschmack. 9) Urstoff, Zustand, Gebrauch. 10) Zusammenstellen und Ordnen. 11) Ursache und Wirkung. 12) Nothwendigkeit und Willkürlichkeit, Mittel und Zweck. 13) Stellvertretung und Bezeichnung. 14) Umstände und Verhältnisse. 15) Zusammenfassen des vorher Behandelten zu einem Ganzen.

Chr. G. Scholz theilt seine Schrift: Uebungen im Anschauen, Denken, Reden und Aufschreiben, als Vorschule der Weltkunde und der Sprach- und Größenlehre. Für zwei auf verschiedenen Stufen stehende Schülerabtheilungen eingerichtet und unterrichtlich dargestellt. Erstes und zweites Bändchen. Neiße 1831 und 1833. in 2 Abschnitte: I. Anschauen und Benennen der Dinge in verschiedenen Räumen, Auffassen und Unterscheiden der äußern Theile derselben, Zählenlernen. II. Die äußeren Merkmale oder Kennzeichen (Eigenschaften und Beschaffenheiten) der Dinge und zwar 1) Farbe, 2) Richtung, Gestalt und Größe, 3) Stoff oder Masse, 4) Eigenschaften, wahrnehmbar durch Gefühl, Geruch und Gehör, 5) Kennen und Unterscheidenlernen der wesentlichen oder nothwendigen und der unwesentlichen oder zufälligen Merkmale, 6) Sprachlehrübungen über die Substantive und Adjective.

J. B. Spieß macht in seiner Schrift: Der Unterrichtswegweiser für das Gesammtgebiet der Lehrgegenstände in Volksschulen für Lehrer an denselben. Ersten Lehrgangs erster Theil. Erster Theil der Denkübungen. Gießen 1834. folgende 16 Stufen: 1) Das Benennen der Gegenstände. 2) Das Benennen der Theile. 3) Die Zahl und die Theile der Dinge. 4) Die Lage. 5) Von den Eigenschaften der Dinge, a. Farbe, b. Form, c. Größe, d. Stoff (!). 6) Zustand der Dinge. 7) Beschaffenheit des Zustands. 8) Entstehung. 9) Gebrauch, Nutzen und Schaden. 10) Beschreibung der Dinge. 11) Vergleichen und Unterscheiden der Dinge. 12) Erklärung der Begriffe. 13) Das Ordnen. 14) Das Urtheilen. 15) Das Schließen. 16) Vermischte Uebungen.

Wir gehen nun zu den Lehrgängen über, welche in ihrer Anordnung statt des logischen und begrifflichen mehr den sachlichen Gesichtspunct hervortreten lassen und auch der Forderung, daß der Anschauungsunterricht den Unterricht in den übrigen Schulfächern materiell vorbereiten soll, mehr gerecht werden. Wir heben hier zuerst die „Darstellung des Anschauungsunterrichts nach der Reihenfolge seiner Uebungen, mit Andeutungen zur Behandlung desselben" hervor, welche B. G. Denzel in seiner Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer. 3. verb. Aufl. 3. Theil. Stuttgart 1828. S. 25 ff. gegeben hat.

Den Bearbeitern der bisherigen Lehrgänge ist wohl auch neben dem formalen Zweck des Anschauungsunterrichtes der der materiellen Vorbereitung des folgenden Unterrichts zum Bewußtsein gekommen. Aber der letztere Zweck kam nicht zu seinem Recht; sie bewegen sich im reinen Formalismus, bekümmern sich um den Zusammenhang der Materie eben nicht sonderlich, sondern greifen aus dem ganzen Vorrath von Materialien nur dasjenige auf, was sie für ihren formalen Zweck tauglich finden. Denzel will neben dem Formalismus auch den Realismus zu seinem Recht bringen. „Ja für die ganze Anlage des Lehrgangs kann nur der materiale Gesichtspunct vorzugsweise der leitende sein; denn jede Materie, wenn sie nur aus dem Kreis des Elementarischen genommen ist, kann formal, das heißt zur Erweckung, Stärkung und Bildung der geistigen Kraft des Kindes benützt und methodisch behandelt werden." Er geht sogar noch weiter und verbindet mit dem formalen und materialen Gesichtspunct auch den religiösen, welcher bisher noch in keinem der erschienenen Elementarlehrbücher für die ersten Anschauungen festgehalten sei. Nur in der Vereinigung dieser drei Gesichtspuncte erweise sich der Anschauungsunterricht „als Stammunterricht alles folgenden." Sein nach diesen Grundsätzen skizzirter Lehrgang zerfällt in folgende 16 Uebungen:

1. Das Schulzimmer und was in demselben enthalten ist und zwar a) Aufzählung der im Zimmer befindlichen Gegenstände, b) Gebrauch, c) Beschreibung nach Farbe, Form, Theilen, Zusammenhang der Theile, d) Material. 2. Die Schule: a) Zweck, b) Lehrmittel und ihr Gebrauch, c) die im Menschen selbst liegenden Mittel, sich Kenntnisse zu sammeln, sehen, hören, sprechen, d) nothwendiges Verhalten der Schüler. 3. Der menschliche Körper nach seiner äußeren Beschaffenheit: a) Haupttheile und ihr Gebrauch, b) Theile der Haupttheile und ihr Gebrauch, c) Bedürfnisse des menschlichen Körpers, d) Pflicht für die Gesundheit u. s. w. 4. Häusliches und Familienverhältnis: a) das Familienleben: Vater, Mutter, Brüder u. s. w., b) Thätigkeit und Beruf des Vaters und der Mutter, Schwierigkeiten und Stärkungsmittel ihres Berufs, c) Geschwister, d) Dienstboten, e) Pflichten. 5. Das elterliche Haus: a) äußere Gestalt und innere Theile, b) Theile der Hauptbestandtheile, c) Scheune, Stall, d) Ordnung im Haus, e) Pflichten. 6. Das Dorf (die Stadt): a) Gebäude, b) Bewohner nach Alter, Gewerbe, Vermögen, körperlichem Wohlsein, c) die Kirche. 7. Der Garten: a) Beschreibung nach den Haupttheilen, b) Beschreibung der Gewächsarten. 8. Wiesen, Aecker, Weinberge. 9. Wald: Bäume: Arten, Vergleichung, Benützung derselben; Gewild. 10. Berge, Hügel, Thäler. 11. Wasser, Quelle, Bach, Fluß. 12. Die Markung. 13. Lebendige Geschöpfe, Thiere: a) Haupteintheilung, b) Aufzählung der Thiere innerhalb des Orts, c) Thiere in Gärten und auf dem Feld, d) Thiere im Wald. 14. Der Himmel, Wolken, Sonne, Mond, Sterne. 15. Veränderungen in der Natur, Tags- und Jahreszeiten. 16. Die Natur im allgemeinen und der Mensch.

Dieser Lehrgang ist allerdings weniger abstract als die bisherigen, auch sucht er durch Hereinziehung von Sprüchen, Gedichten, Sinnbildern und Geschichten das an sich Trockene des Unterrichts vielfach zu beleben; im Ganzen aber beruht auch er auf der Ansicht, als müßte das Kind dadurch unterrichtsfähig gemacht und für die einzelnen Schulfächer vorbereitet werden, daß man ihm ein systematisch übersichtliches Bewußtsein der Weltrealitäten, so weit sie in seinen unmittelbaren Gesichtskreis fallen, bei-

bringe, daß man also mit dem anfange, was erst auf der obersten Lernstufe, der Stufe des systematischen Denkens, am Platz ist. Dieses systematische Bewußtsein hervorzubringen, kann doch im Grund nur der eigentliche und letzte Zweck seines Anschauungsunterrichts sein; denn der Stoff ist ja auch hier — nach dem Pestalozzi'schen Grundsatz, vom Zunächstliegenden auszugehen, dem auch Denzel folgt — ein dem Kind bereits bekannter oder wenigstens ein solcher, in den es sich von Tag zu Tag mehr und mehr von selbst einlebt. Dies spricht Denzel selbst in folgenden Worten aus: „Es gilt hier vorerst bloß, ein Feld, das der Schüler ohne Wahl und Selbstbestimmung, gleichsam spielend, bereits durchlaufen hat, mit ihm noch einmal und zwar nach einer natürlichen Ordnung der vorzuführenden Gegenstände und unter Festhaltung seiner Aufmerksamkeit auf jeder nur einigermassen bedeutenden Stelle zu durchlaufen. Nur erst, wenn man sich auf diese Art vorgearbeitet hat, kann man, ohne die Ansichten der Kinder gleich anfangs zu verwirren, aus der genommenen Masse von deutlichen Vorstellungen eine nach der andern, wie man sie braucht, herausnehmen, sie in die gehörige logische Ordnung stellen, die ähnlichen verbinden, und die unähnlichen trennen." So ist denn auch bei Denzel der formale Zweck, logische Rangirung der Natur und ihrer Erscheinungen, soweit sie in die Sphäre des unmittelbaren Erlebens des Kindes fallen, vorherrschend, womit durchaus noch keine materielle Vorbereitung für den nachfolgenden naturkundlichen Unterricht gegeben ist. Aehnlich verhält es sich mit dem religiösen Inhalt dieses Lehrgangs. Dieser kommt auf einige abstracte Lehrsätze hinaus, die der sogenannten natürlichen Religion angehören, z. B. „Gott ist ein sehr gütiger Gott, er ist unser Vater," „Gott der Allmächtige und Allgütige, Versorger der Menschen," „Gott ist der Herr, unendlich groß und mächtig. Groß sind alle seine Werke" u. dgl., Lehrsätze, denen dann ebensolche abstracte Sätze aus der Sittenlehre (Pflichtenlehre) zur Seite gehen. Sind denn aber dogmatische und moralische Lehrsätze das Elementarische in der Religion und Moral? Wie ist es doch möglich, die Bedeutung der biblischen Geschichte für den Zweck eines elementarischen Anschauungscursus in der Religion und Moral zu verkennen? Ist sie nicht wie dazu gemacht? Wie ärmlich sind dagegen die meistens selbstgemachten Tendenzgeschichtchen, zu denen man seine Zuflucht nimmt. (Wir kommen unten auf diesen Punct zurück.)

Ausführlich bearbeitet ist der Denzel'sche Anschauungsunterricht in folgender Schrift: Denzels Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge, praktisch ausgeführt von C. Wrage. Mit einem Vorwort von Denzel. 7. verb. Aufl. Erster Cursus. Altona 1853.

Zur Erläuterung und Bestätigung des Obengesagten nehmen wir nur die Sätze heraus, welche im Abschnitt von den Bäumen den Kindern mitgetheilt werden: 1) Alle Bäume haben eine Wurzel. 2) Alle Bäume haben einen Stamm. 3) Die Bäume haben Aeste und Zweige. 4) Im Sommer haben die Bäume Blätter. 5) Im Winter haben die Bäume nur Knospen. 6) Im Frühjahr haben manche Bäume Blüthen. 7) Im Sommer haben manche Bäume Früchte. Es giebt also Theile, welche zu jeder Zeit und Theile, welche sich nur zuweilen am Baum befinden u. s. w. Wir fragen: wissen denn das die Kinder nicht schon und lernen sie es nicht von selbst jeden Tag immer besser? Ist denn die Schule dazu da, um das auch zu lehren, was das Leben lehrt? Oder soll etwa das die Aufgabe der Schule sein, den Kindern ihr bisheriges Wissen zum Bewußtsein zu bringen und es systematisch übersichtlich zu ordnen, ehe sie zur Mittheilung der specifischen Schulkenntnisse übergeht? Muß die Schule etwa so ab ovo anfangen, wie wenn die Kinder direct aus Mutterleib in die Schule kämen, und ihren bisherigen Lebenserwerb völlig ignoriren?

Der Unterricht in der Kleinkinderschule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. Bearbeitet von Dr. F. A. W. Diesterweg. 3. verb. Aufl. Crefeld 1838.

Auch Diesterweg wählt die Materialien aus der unmittelbaren Umgebung des

Kinds und legt eine sachliche Eintheilung zu Grund. Seine Schrift zerfällt in acht Abschnitte. 1. Kenntnis der Gegenstände im Schulzimmer. a) Benennung und Beschreibung derselben, b) Vergleichung derselben, c) Betrachtung regelmäßiger Körper. 2. Anfangsgründe der Naturgeschichte und Heimatskunde. a) Die Hausthiere, b) der menschliche Körper, c) die Pflanzen des Hausgartens, d) das Haus, e) der Wohnort, f) die Elemente. 3. Vorübungen zum Zeichnen und Schreiben. 4. Der Leseunterricht. 5. Anfang der Zahlenlehre. 6. Gedächtnisübungen oder Anklänge für Kopf und Herz. 7. Anfänge des Gesangunterrichts. 8. Einige Mittel zur Förderung des Unterrichts und der Schulzwecke überhaupt.

Daß auch in diesen Lehrgang, namentlich in die zwei ersten Abschnitte, manches aufgenommen ist, was wir nicht zum Lehrstoff der Volksschule rechnen können, sieht man auf den ersten Blick; indessen ist der Gedanke, dessen Verwirklichung alle bisher namhaft gemachten Methodiker anstreben, den Anschauungsunterricht zum materiell vorbereitenden Elementarcursus für alle Schulfächer zu machen, von Diesterweg noch am meisten zu wirklicher Ausführung gebracht, in einer Weise sogar, daß dadurch die Ueberflüssigkeit eines für sich bestehenden, isolirten Anschauungsunterrichts in die Augen springen muß. Der Anschauungsunterricht ist hier bereits in die einzelnen Fächer, die der Lehrplan der Volksschule enthält, so auseinander gelegt, daß sich die Frage nahe legt, ob er nicht als besonderes Lehrfach entbehrt und in lauter Elementarcurse der einzelnen Fächer verwandelt werden könne. Wobei sich's dann nur noch darum handelte, ob die methodische Behandlung Diesterwegs die richtige sei. — Den religiösen Gesichtspunct hat Diesterweg nur wenig in's Auge gefaßt, ja er tadelt Denzeln, daß er es thut; er fürchtet, daß durch Beimischung religiöser Erregungsmittel ein fremdes Element in den Anschauungsunterricht komme und derselbe an Einheit verliere.

An Diesterweg reihen wir Curtman an, weil wir auch bei ihm die Unterscheidung zwischen allgemeinem Anschauungsunterricht und besonderen Anschauungscursen bei den einzelnen Fächern und zwar in noch ausgesprochenerer Weise finden. In seinem Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. Sechste Aufl. des Schwarz-Curtman'schen Werks. Leipzig und Heidelberg 1855. handelt er vom Anschauungsunterricht II. S. 208 ff. 330 ff. 363 ff. 379 ff.

Dem allgemeinen Anschauungsunterricht scheidet er die Aufgabe zu, an die zufällig oder wenigstens ungeordnet und unvollständig gewonnenen Vorstellungen des Kindes anknüpfend, sie zu ergänzen, zu berichtigen, zu bereichern, zu ordnen, ihr Bewußtsein zu steigern, ohne an ihrer Art etwas zu ändern. Der Anschauungsunterricht zeigt drei innerliche Stufen: Anschauungen zur Stelle zu schaffen, dieselben durch Benennungen zu Vorstellungen zu erheben und diese Vorstellungen zu Begriffen auszubilden. Gegenstände sind zunächst nur solche, die im Moment des Unterrichts vom Kind angeschaut werden können (unmittelbare Anschauung). Dann muß aber das Kind auch urtheilend und sich erinnernd anschauen (mittelbare Anschauung) und die Beziehungen des Theils zum Ganzen, der Einheit zur Mehrheit, der Gleichheit und Ungleichheit, der Aehnlichkeit, der Zahl kennen lernen. Es kommt hier nicht mehr bloß Größe, Gestalt, Farbe, Zusammengehörigkeit, Menge, Aehnlichkeit, sondern auch Ursprung, Folge, Ursache, Wirkung, Gebrauch, Nutzen, Schaden, zuletzt auch sittliche Bedeutung der angeschauten Dinge zur Sprache u. s. w. Dem allgemeinen Anschauungsunterricht legt Curtman folgenden Gang zu Grund. Für ganz kleine Kinder nur kleine in sich geschlossene Anschauungen und leicht vorzeigbares, ja betastbares Material, z. B. Scheere, Messer, Schlüssel, Geldstück, Knopf, Stock, Klötzchen, Stein, Ziegelstück, Blumen, Obst, Wurzel u. s. w. Dann mit dem Eintritt in die wirkliche Schule folgender geordnete Stufengang:

1) Das Schulzimmer: Benennung der Gegenstände und ihrer Theile, Gestalt,

Größe, Farbe, Stoff, Zahl. 2) Die Lehrgeräthschaften. Begriff des Mein und Dein. Besitzanzeigende Fürwörter und Genitiv. 3) Die Schüler und der Lehrer, ihre Thätigkeit. Zeitwort. Zählen der Schüler auf einer Bank, Begriff von Mehr und Weniger. Gemeinschaftlicher Zweck. Pflichten. 4) Der menschliche Körper. 5) Das Thier, verglichen mit dem Menschen. Vergleichung Glied für Glied, Thätigkeit für Thätigkeit. 6) Die Nahrung. 7) Die Kleidung. 8) Die Wohnung. 9) Die Familie. 10) Dienstleistungen der Thiere. 11) Die Umgebung des Hauses. 12) Die Stadt oder das Dorf. 13) Die Beschäftigungen und Berufsarten der Menschen. 14) Der Sonntag. 15) Die nächste Umgebung des Wohnorts. 16) Der Wald. 17) Umliegende Ortschaften. 18) Berg, Thal, Ebene. 19) Gewässer. 20) Thiere, zahme und wilde, Vergleichung der Classen, Ordnungen, Gattungen und Arten. 21) Pflanzen. 22) Mineralien. 23) Der Himmel. 24) Die Witterung. 25) Die Zeit. 26) Die Festtage. 27) Menschenwerke, z. B. Gebäude, Brücke, Mühle u. s. w. 28) Die Obrigkeit. 29) Das Militär. 30) Fabriken. 31) Geld. 32) Maß und Gewicht. 33) Der Handel. 34) Gesundheit und Krankheit. 35) Der Tod.

Nach dem allgemeinen Anschauungsunterricht, der etwa mit dem achten Jahr schließt, legt sich nun der Unterricht in die einzelnen Fächer auseinander, und baut sich in denselben in mehreren Stufen auf. Die unterste Stufe ist die Anschauungsstufe.

1) Die Naturgeschichte beginnt also mit einem naturgeschichtlichen Anschauungsunterricht, d. h. „mit einer etwas sorgfältigeren Betrachtung von ausgewählten Individuen aus allen Naturreichen, welche sich entweder unmittelbar anschauen lassen, oder wenigstens oft zur Anschauung gekommen sind.“ Einen Leitfaden für diesen Unterricht hat Curtman selbst herausgegeben in der Schrift: Naturgeschichtlicher Anschauungsunterricht, bearbeitet von Dr. W. J. G. Curtman u. F. W. Sommerlad. Mit 80 in den Text eingedruckten Abbildungen. Darmstadt 1854. Diese Schrift ist nach den Naturreichen eingetheilt: I. A. Der Mensch, B. Säugethiere, C. Vögel, D. Amphibien, E. Fische, F. Gliederthiere. II. A. Bäume, B. Sträucher, C. Kräuter, D. Gräser, E. Farrn, F. Pilze. III. A. Metalle, B. Steine, C. weiche Erdarten, D. brennbare Mineralien, E. Krystalle. Der Stoff reicht für die ganze Schulzeit aus und kann also für die unterste Stufe nur mit Auswahl benützt werden.

2) Der Unterricht in der Geschichte beginnt mit einem geschichtlichen Anschauungscursus. Jedermann erwartet hier gewiß nichts anderes, als einen Lehrgang für die unterste Stufe der biblischen und Profangeschichte, einen Anschauungscursus in diesen Fächern. Was aber Curtman hier will, das sind „Erzählungen einzelner Thatsachen, gleichviel ob mit wirklich historischer Unterlage, oder mit traditioneller und poetischer,“ also einen Cursus von „Fabeln, Märchen, Parabeln, mythischen Erzählungen und Legenden, Anekdoten, Lehrerzählungen und historischen Erzählungen.“ Es ist jedoch gar nicht abzusehen, warum sich die Schule mit solchen Dingen (abgesehen von den historischen Erzählungen) abgeben und sie fachmäßig treiben soll. Das sind Arabesken um das Gemälde, die man anbringen kann, wenn das Gemälde fertig ist, aber nicht, ehe man auch nur einen Pinselstrich an diesem gemacht hat. Das Nothwendige vor dem Zierwerk! Und wahrlich, das Feld der wirklichen Geschichte, in welches das Kind eingeführt werden soll, ist so groß, daß man die ohnehin sparsam zugemessene Zeit nicht mit Nebendingen hinbringen soll. Oder will man etwa behaupten, die wirkliche Geschichte biete keinen Stoff dar, der sich den Bedürfnissen der Kinder anpassen lasse? Ueberhaupt soll in der Schule Ernst und nicht Spiel und Kurzweil getrieben werden. An Fabeln, Märchen u. dgl. aber kann man nicht den Ernst förmlicher Lernarbeit treiben; es wäre Mishandlung der Kinder, wenn man es thäte. Daß man übrigens bei geschickter Gelegenheit den Kindern je und je auch dergleichen etwas zum Besten gebe, ist damit natürlich nicht verwehrt: nur darf es nicht ex officio geschehen. — Den geschichtlichen Anschauungsunterricht läßt Curtman zum

Theil neben dem allgemeinen hergehen. Auch für diesen Zweck hat er ein nach seinen Grundsätzen abgefaßtes Schriftchen herausgegeben: Geschichtchen für Kinder, welche noch nicht lesen. 5. Aufl. Gießen 1850.

3) Die erste Stufe der Geographie bildet die anschauliche Heimatkunde, d. h. „eine etwas gedrängtere und schärfere Darstellung dessen, was in dem Anschauungsunterricht unter den Rubriken: Umgebung des Hauses, Umgebung des Wohnorts u. s. w. vorgekommen ist.“ Seltsamer Weise will Curtman hier auch „die Fremde“, die doch die Kinder noch gar nicht kennen, „als Gegensatz der Heimat“ benutzt wissen, also vergleichende Geographie! Man soll vom Montblanc, von der Sahara u. s. w. erzählen.*)

4) Der geometrische Anschauungscursus beschäftigt die Kinder mit Linien, Puncten, Flächen, Körpern, Ecken, Vierecken, Dreiecken, Kreisen, Länge, Breite, Dicke, Höhe, Tiefe, Gleichheit und Ungleichheit, Aehnlichkeit und Unähnlichkeit, senkrechter, wagrechter, schiefer Richtung, läßt sie dann auch zeichnen und lehrt sie die technischen Namen kennen.

Unsere bisherige Darstellung des Gangs, den die Entwicklung der Idee des Anschauungsunterrichts genommen hat, beruht, wie dem aufmerksamen Leser nicht entgangen sein wird, auf der Ansicht, daß sich daraus seiner Zeit die Erkenntnis ergeben werde, daß ein eigener von den übrigen Schulfächern isolirter Anschauungsunterricht ebenso überflüssig sei, wie weiland eigene isolirte Denkübungen, und daß es Aufgabe des Lehrers sei, den Zweck, den man mit einem isolirten Anschauungsunterricht erreichen will, durch eine vollkommenere Behandlungsart der eigentlichen Schulfächer zu erreichen. Am starrsten trat uns diese Isolirtheit entgegen bei den reinen Formalisten (Pestalozzi, v. Türk, Graßmann u. s. w.), welche ohne Rücksicht auf den der Schule zugewiesenen Lehrstoff an irgend einem an sich gleichgültigen, zufälligen Gegenstand bloße Uebung der Anschauungs-, Denk-, Sprech- und Sprachkraft zu erzielen suchten. Der Anschauungsunterricht hatte hier die rein formelle Bedeutung als Mittel zur Erhöhung der Unterrichtsfähigkeit. In eine mehr organische Verbindung mit dem nachfolgenden Unterricht suchten sofort diejenigen den Anschauungsunterricht zu setzen, welche (wie Denzel, Diesterweg) den Gedanken, den auch schon die Formalisten aussprachen, den Anschauungsunterricht zum Stammunterricht zu machen, aus dem die Schulfächer herauswachsen sollten, und so für diese außer der formellen auch eine materiale Vorbereitung zu gewinnen, bestimmter auffaßten und durchführten, ohne jedoch den Formalismus mit seiner logischen Abstractheit überwinden zu können. In Curtman kommt es nun zu einer Scheidung. Auf der einen Seite bemächtigt sich die Idee der Anschauung des ganzen realen Unterrichtsstoffs der Volksschule nach seinen einzelnen Fächern; es wird erkannt, daß jedes Fach auf seiner untersten, urelementarischen Stufe Anschauungsunterricht sein, daß es mit einem Anschauungscursus beginnen müsse. Es ist also damit die Isolirtheit des Anschauungsunterrichts wirklich überwunden und derselbe in eine organisch materiale Verbindung mit den übrigen Fächern gebracht. Auf der andern Seite wird das, was bisher den Anschauungsunterricht ausmachte, unter dem Namen „allgemeiner oder ungeschiedener Anschauungsunterricht“ zum Theil vor, zum Theil neben die besonderen Anschauungscurse gestellt, ebendamit aber seine unorganische Stellung, seine Haltlosigkeit, seine Heimatlosigkeit nur um so klarer zum

*) Wir sind gar nicht gegen die Benützung des Fremden im Unterricht, sind vielmehr der Ansicht, daß eben dieses der eigentliche Gegenstand desselben sein muß (s. unten). Aber es handelt sich hier nicht von der Benützung des Fremden als Unterrichtsgegenstandes, sondern von seiner Benützung als Erläuterung des jeweiligen eigentlichen Unterrichtsgegenstandes (der Heimat). In diesem Fall muß doch der Grundsatz gelten, daß das Unbekannte nicht wieder durch etwas Unbekanntes, sondern durch das bereits Bekannte zu erläutern ist; wenn man also den Unterricht in der Geographie mit der Heimat beginnt, so kann man die geographischen Verhältnisse derselben nicht mit dem Montblanc oder der Sahara verdeutlichen, wohl aber ist dies umgekehrt möglich, wenn das Kind einmal die Heimat kennen gelernt hat.

Bewußtsein gebracht. Es steht gleichsam als das Residuum da, welches die Volksschule in dem durch Pestalozzi in ihr angeregten Proceß der Assimilation der Anschauungsidee als rohes, unverdauliches Material ausgeschieden hat.

Bei dem Methodiker, den wir nun folgen lassen, ist ein solches Residuum ganz verschwunden, die Isolirtheit des Anschauungsunterrichts völlig aufgegeben und die organische Einheit des Elementarlehrstoffs vollkommen hergestellt. Dr. Graser nämlich, zu dessen Ansichten wir jetzt übergehen, betritt theilweise einen ganz neuen Weg, der mit seinem ganzen pädagogischen System wesentlich zusammenhängt. Bekanntlich stellt er als erstes Grundgesetz des Unterrichts auf, daß er vom Leben ausgehen und auf dasselbe zurückgehen müsse. Das Leben soll als Princip und Quelle aller Kenntnisse im Unterricht behandelt werden. Das wahre Leben kann aber nur in der Gemeinschaft gedacht werden, deren absolute Bedingung der Staat ist. Das Grundelement des Staats ist aber die Familie, und diese ist denn auch der elementare Boden, auf welchem der Unterricht sich zuerst zu bewegen hat. Die Gemeinschaften, welche der Staat zur Realisirung seiner Zwecke zwischen sich und der Familie constituirt hat, bilden die Mittelstufen, auf welchen er von dieser zu jenem emporzuschreiten hat. Diese Mittelstufen sind die Gemeinde, der Gerichtsbezirk, die Provinz, dann der Staat, an welchen sich weiterhin der deutsche Staatenbund, der Erdtheil und endlich die ganze Erde und die Welt anreiht. Hiemit ist der Gang für den ganzen Elementarunterricht vorgezeichnet; er bewegt sich vom untersten Lebenskreis, der Familie, durch alle bis zum höchsten hinauf; wie im Leben die Umgebungen des Menschen allmählich sich erweitern, so muß sich auch der Unterricht erweitern, vom Nahen zum Ferneren, von Anschauungen zu Begriffen u. s. w. fortschreiten. In jedem Lebenskreis aber combinirt Graser dann wieder alle einzelnen, sonst getrennt behandelten Lehrfächer. Die Unterrichtsgegenstände müssen als Zweige der Gesammtkenntnis des menschlichen Lebens auf jeder Stufe des Unterrichts zusammengenommen und in der natürlichsten Verbindung behandelt werden. So z. B. ist auf der ersten Stufe die Kenntnis des Hauses und seiner verschiedenen Abtheilungen der Anfang der Geographie, die Beschreibung der Materialien und der Bewohner des Hauses der Anfang der Naturbeschreibung, die Erzählung der Geschichte der menschlichen Wohnungen der Anfang der Geschichte, Sprüche über die Pflichten gegen Eltern, Geschwister und Hausgenossen Anfang des Religionsunterrichts, das Zählen der im Haus befindlichen Gegenstände der Anfang des Rechnens u. s. w. Auf der zweiten Stufe, auf welcher der Wohnort behandelt wird, erscheint die Geographie als Geographie des Wohnorts, die Naturbeschreibung als Beschreibung der merkwürdigsten Thiere, Pflanzen und Mineralien des Wohnorts, Geschichte als Ortschronik, Religion als Betrachtung der kirchlichen Gemeinschaft, woran sich der elementare Unterricht über Gott, Gebet und Jesum anschließt u. s. w. Auf jeder Stufe muß der Unterricht das vollständige Leben, so weit es der beregte Kreis in sich schließt, umfassen, also 1) das physische oder sensuale Leben (Kenntnis der Natur), 2) das rechtliche oder juridische (Kenntnis des Menschen) und 3) das moralisch-religiöse Sein (Kenntnis Gottes).

Das erste organische Lebensverhältnis ist also die Familie und dieser Lebenskreis muß demnach auch der Gegenstand für die Elementargymnastik (= Anschauungsunterricht) sein. Die Methode muß dabei darauf ausgehen, bei dem Vorhalten dieses ersten Bildes den Typus des menschlichen Lebens im kindlichen Geist zu begründen, damit es ihn auf jedes folgende Verhältnis übertrage und darum in den folgenden von selbst nur darauf ausgehe, die Erweiterung des ersten zu suchen. Zum ersten und Hauptgegenstand der Anschauung muß aber das Körperliche oder Sinnlichanschauliche des Lebensbildes genommen werden. Dieses Körperliche ist der Wohnplatz der Familie, das Wohnhaus. Das ist der Inbegriff aller Lebensbedingungen und Verhältnisse; folglich gewährt es das Mittel, den Schüler im Auffassen aller Lebenskenntnisse zu üben. Die zerstreuten Bilder und Vorstellungen des Kindes können hier wie in einem Brenn-

punct gesammelt und zu dem Hervorbrechen des neuen Lichts, das die Gesammtvorstellung des Lebens ausmacht, erregt werden. Ein Modell des Hauses dient vorzüglich für Unterrichtsgymnastik. Das Feld derselben aber zerfällt in 4 Curse: I. Betrachtung des Hauses, als Wohnplatzes der Zusammenlebenden und zwar 1) die Außenseite des Hauses zur Uebung des Anschauungsvermögens durch die Elemente der Geometrie und Arithmetik. 2) Das Material des Hauses zur Uebung des Urtheilsvermögens durch die ersten Elemente der Naturgeschichte, Naturlehre, Technologie, Sprach- und Wirthschaftslehre und mittelbar zur Anschauung der geselligen Abhängigkeit. II. Bewohner des Hauses: 1) Aeußere Auffassung des Menschen im Vergleich mit dem Thier, Bereicherung der Sprache durch Benennung einzelner Theile und Eigenschaften beider. 2) Betrachtung der Sprache, als Vorzug des Menschen vor dem Thier. 3) Sprechübungen in dem, was der Schüler in seinem alltäglichen Leben spricht. 4) Das Anschauungsvermögen des Innern, — Verstand, Freiheit, Vorzüge vor dem Thier. 5) Begründung der Begriffe von Eigenthum, Vertrag u. s. w., so wie der Vorstellung von der sittlichen Ordnung in einer Familie. 6) Hausthiere, mit besonderen ökonomischen, technologischen und gemüthlich bildenden Rücksichten. — Rechenübung. III. Bedürfnisse der Bewohner des Hauses (Menschen und Thiere). Wohnung, Kleidung, Hausgeräthe. Erweiterung der praktischen Rechts- und Sittlichkeitsbegriffe in Beziehung auf Eigenthum und Bewahrungsmittel desselben. IV. Erkenntnis der Sprache als Mittels der wechselseitigen Mittheilung und darum als höchsten Bedürfnisses des geselligen Zusammenseins. Hier ist es Zeit, die Kinder das Unvollkommene einer bloßen Zeichenschriftsprache fühlen zu lassen und sie so zum Schreiben zu führen.

Dies also der Gang des Graser'schen Anschauungsunterrichts oder seiner Elementargymnastik, wie er es nennt, den er in seiner Schrift: Die Elementarschule für's Leben in der Grundlage zur Reform des Unterrichts. 4. Aufl. Hof und Wunsiedel 1839. beschreibt und auf die dann der Elementarunterricht in seiner Steigerung und in seiner Vollendung (Lehre vom Staat) gebaut werden soll, wie Graser ihn in seinen weiteren Schriften: Die Elementarschule für's Leben in der Steigerung. 1828. Die Elementarschule für's Leben in ihrer Vollendung. 1841. beschrieben hat.

Graser hat demnach allerdings, wie oben bemerkt ist, den allgemeinen Anschauungsunterricht als eigenes Lehrfach über Bord geworfen und eine organische Einheit des gesammten Elementarstoffs hergestellt. Die Idee des Lebens hat ihn auf diesen Gedanken gebracht. Indessen scheint es uns, daß der alte Adam des Anschauungsunterrichts, nachdem er zur Vorderthüre hinausgeworfen war, zur Hinterthüre wieder hereingekommen ist und nun gar vollends den ganzen Elementarunterricht inficirt hat. Und daran ist seine falsche Anwendung der Idee des Lebens schuld. Offenbar nämlich wendet Graser den Grundsatz vitae discendum auf eine die Bedeutung des Lebens für die Bildung des Kindes sehr geringschätzende Weise an. Er ist der Ansicht, das Leben selbst sei nicht im Stande, die wahre Einsicht in das Menschenleben zu erzeugen; dies sei einzig Sache der Schule. Die Schule erst und sie allein hebe den Menschen zu der menschenwürdigen Stufe empor, auf der er für das Leben selbst das werde und sei, was er sein soll. Was das Leben allein am Menschen thue, das habe an und für sich keinen Werth, wenn es nicht durch die Schule und Wissenschaft ergänzt und veredelt werde. Die bloß instinctive Art der Bildung, die das Leben erzeugt, muß die Schule zu einer bewußten und wissenschaftlichen erheben, wenn sie den Charakter der Humanität tragen soll. Deshalb hat die Schule nicht etwa etwas anderes, sondern nur das nämliche anders zu lehren, als das Leben und muß sich also in denselben Kreisen bewegen, wie das Leben. Graser macht daher das Princip des bisherigen Anschauungsunterrichts: Ausgehen vom Zunächstliegenden, von den Kreisen, in denen sich das Kind unmittelbar bewegt, nur in anderer Form, wieder zum Hauptgrundgesetz des Unterrichts, ja er giebt ihm sogar eine noch viel größere Tragweite, indem er es auf den ganzen

Elementarunterricht ausdehnt und das Ausgehen vom Zunächstliegenden bei ihm zu einem Stehenbleiben beim jedesmal Zunächstliegenden wird. Sodann bewegt sich auch Graser, wie die bisherigen Methodiker, auf dem Feld der Abstraction, nicht auf dem der Anschauung. Er will, wie sie, ein begriffliches, systematisch geordnetes Bewußtsein der objectiven Welt in den Kindern erzeugen, überbietet sie aber noch dadurch, daß er dieses Bewußtsein durch eine genetische Construction der Welt zu Stande zu bringen sucht. Es ist dies eine Verfrühung der Entwicklung des Kindes, welche auf seine geistige Gesundheit nicht anders als schädlich einwirken kann. Allerdings ist nämlich der Begriff und das begriffliche Auffassen die Vollendung der Anschauung; aber der schwere Irrthum, in welchem Graser und im Grund alle Anschauungsunterrichtsmethodiker mehr oder weniger befangen sind, ist der, daß sie diese Art von Vollendung schon auf der ersten Elementarstufe forciren wollen. Sie verkennen, daß auf dieser Stufe die Aufgabe noch nicht sein kann, über die Anschauung hinauszugehen, sondern vorerst nur, sie hervorzurufen, sie zur Bestimmtheit und Klarheit zu erheben und in der Seele haften zu machen und daß es der Stufe der gereifteren und erstarkteren Geisteskraft vorbehalten bleiben muß, den Begriff, der allerdings implicite schon in der Anschauung ruht, explicite aus der Hülle derselben hervortreten zu lassen. Ist es ja doch ein allgemein anerkannter methodischer Grundsatz, daß man sich z. B. im biblischen Geschichtsunterricht auf der ersten Stufe mit der einfachen Erzählung der Thatsachen (also mit der Anschauung) begnügen und nicht allerlei dogmatische Glaubenssätze und moralische Pflichtgebote daraus entwickeln soll.

Die Graser'sche Idee wurde von mehreren seiner Schüler in eigenen Leitfäden praktisch ausgeführt. Wir nennen folgende:

Vollständig praktische Bearbeitung der sechs ersten Lebensverhältnisse nach Graser. Ein nothwendiges Hand- und Hülfsbuch für alle Lehrer in den deutschen Schulen, welche einen angenehmen und geistigen Unterricht ihren Schülern ertheilen wollen. Von J. L. Ludwig. Sechs Bände. Hof und Wunsiedel 1840—1844. wovon der erste Band das erste der neun Graser'schen Lebensverhältnisse, also den eigentlichen Anschauungsunterricht darstellt.

Der Elementarunterricht für das Leben und aus dem Leben. Ein praktisch methodischer Leitfaden für deutsche Volksschullehrer. Von J. A. Dreher, Musterlehrer am K. katholischen Schullehrerseminar in Gmünd. Erster Band. Die elementarische Weltkunde, oder der sogenannte Anschauungsunterricht. Wiesensteig 1835. Dieser „Anschauungsunterricht" geht durch alle acht Schuljahre durch und vertheilt den Stoff auf die einzelnen Jahre so: 1. das Leben des eigenen Ichs (also noch „elementarischer" als Graser). 2. Das Leben in der Schule. 3. Das Leben in der Familie. 4. Das Leben in der Gemeinde. 5. Das Leben im Vaterland. 6. Das Leben auf der Erde. 7. Das Leben in der Welt und sichtbaren Natur. 8. Das Leben in Gott. Der letztere Abschnitt ist aber nicht ausgeführt. — Ein zweiter Band enthält die elementarische Sprachkunde oder Sprach-, Lese- und Schreibunterricht, ein dritter die elementarische Größenkunde.

Ed. Netz, der Denkfreund. Erstes Lehr- und Lesebuch, enthaltend den ersten Zeichnen-, Schreibe-, Lese- und Sprachunterricht. Nach Dr. Grasers Grundsätzen bearbeitet. Leipzig 1837. Derselbe, zweites Lehr- und Lesebuch, enthaltend das Elternhaus oder den ersten Lebensunterricht.

Auch Dr. H. Gräfe giebt einen „Plan des Anschauungsunterrichts im Umrisse," wobei er sich an Grasers Entwurf, doch nicht „sklavisch," anschließt, in seiner Schrift:

Die deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesammtheit ihrer Verhältnisse. Ein Handbuch für Lehrer und Schulaufseher. In 2 Bänden. Leipzig 1847. Bd. I. S. 458 ff.: 1. Die Schulstube. 2. Das Haus. 3. Die Bewohner des Hauses. 4. Bedürfnisse der Bewohner. 5. Umgebungen des Hauses.

Die zwei ersten Schuljahre. Eine theoretisch praktische, auf das neue

psychologische System von Dr. Beneke gegründete Anleitung zur Behandlung sämmtlicher Unterrichtsgegenstände in der ersten Elementarclasse, nebst einer reichlichen Sammlung von Aufgaben zur stillen Beschäftigung. Von Raimund Jakob Wurst. Zweite neu bearb. Ausg. Reutlingen 1839. In der ersten Auflage war der Verf. dem Graser'schen Unterrichtssystem gefolgt; er erkannte jedoch, daß die Handhabung desselben den Anfängern im Lehrfach zu viele Schwierigkeiten darbiete. In der zweiten Auflage bemühte er sich daher, die Grundidee des Graser'schen Systems zwar beizubehalten, in der Ausführung aber sich möglichster Einfachheit und Anschaulichkeit zu befleißen und durch bedeutende Modificationen, Zusätze und Abkürzungen dem Lehrer das Geschäft des Unterrichts zu erleichtern. Sein Lehrgang ist folgender:

I. Die Anschauungs- und Sprechübungen, oder der sinnliche Anschauungsunterricht. 1. Anschauen und Benennen der Gegenstände: a) das Haus, als Wohnplatz der Menschen, b) die leiblichen Bedürfnisse des Menschen, c) die Bewohner des Hauses. 2. Aufsuchen, Anschauen und Benennen der Eigenschaften der Gegenstände. 3. Aufsuchen, Anschauen und Benennen der Thätigkeiten der Dinge. II. Der sittliche Anschauungsunterricht, oder Entwicklung sittlicher Begriffe und Anregung, Belebung und Verstärkung religiöser Gefühle. III. Der erste Schreib- und Leseunterricht. IV. Der erste Zahlunterricht.

Als Einleitung zu diesem praktischen Lehrgang giebt der Verf. eine ausführlichere Darstellung (S. 1—184) des psychologischen Systems von Beneke.

Zum Schluß heben wir aus der neuesten Literatur noch 2 bemerkenswerthe Schriften von praktischen Schulmännern aus: Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht, oder Darstellung eines Anschauungsunterrichts, der den gesammten Schulunterricht begründet. Für Lehrer und Schulfreunde. Mit vielen eingeflochtenen Erzählungen, Gesängen und Zeichnungen. Bearbeitet von L. Th. Knauß. Reutlingen 1848 Der Verfasser will das Lesen und Schreiben, gegen dessen frühen Betrieb er in seiner Einleitung unter Berufung auf Auctoritäten zu Felde zieht, aus dem ersten Schuljahr ganz verdrängen und durch einen umfassenden Anschauungsunterricht ersetzen, in welchem sich mit den Uebungen im Anschauen und Sprechen das Memoriren, das Singen und Zeichnen vereinigen soll. Er theilt seinen Lehrgang nach den 4 Jahreszeiten folgendermaßen ein: I. Der Frühling. 1. Unmittelbare Anschauungen: die Schule, der menschliche Leib, die Kleidungsstücke. 2. Mittelbare Anschauungen: der Garten. II. Der Sommer: die Wiese, der Fluß, Bach oder See, die Kirche, der Kirchhof, der Wald, das Feld, der Himmel. III. Der Herbst: das Feld, der Weinberg. IV. Der Winter: das Wohnhaus, das Wohnzimmer, die Familie, Bilder aus dem Leben guter Kinder, die Küche, der Stall, das Christfest, der Winter, der Wohnort und seine Umgebung, einige fremde Thiere, Wiederholungen, der Frühling, das Osterfest. Eingestreut sind in den Lehrgang viele Erzählungen, biblische Geschichten, Sprüche, Räthsel, Gebete und Verse, Lieder, Melodieen u. s. w.

Abgesehen davon, daß der Lehrstoff höchst willkürlich und ohne leitenden Gedanken auf die 4 Jahrszeiten vertheilt und bunt durcheinandergeworfen ist, sind auch hier eine Menge Dinge behandelt, welche die Kinder theils schon wissen, theils von selbst im Leben erfahren und lernen, wieder andere, die sie nicht zu wissen brauchen, z. B. Specialitäten der Handwerke. Ziehen wir dies ab, so bleiben noch übrig die naturgeschichtlichen Artikel und die biblischen Geschichten. Es ist gar nicht abzusehen, warum nicht diese beiden Fächer jedes für sich getrieben werden sollen, das Naturgeschichtliche nach den Jahrszeiten geordnet, die biblischen Geschichten, wenn man will, nach dem Kirchenjahr. Ja was soll die biblische Geschichte gewinnen, wenn sie mit andern, zum Theil erdichteten und ärmlichen Geschichtchen zwischen allerlei kunterbunte Gegenstände: Tafelständer, Federrohr, Fenster u. dgl. eingestreut wird? Was dann das Memoriren, Singen, Rechnen, Zeichnen betrifft, so mag das ebenfalls jedes für sich betrieben oder, wenn man will, in irgend welche Verbindung mit anderem gebracht werden, z. B. Memoriren

und Singen mit der biblischen Geschichte, Rechnen und Zeichnen mit der Naturgeschichte. Sonst ist diese Schrift einer der besten Leitfäden, wenn man einmal „Anschauungsunterricht" glaubt treiben zu müssen.

Theor. prakt. Handbuch für den Anschauungsunterricht. Mit besonderer Berücksichtigung eines vorbereitenden Unterrichts in den Realien. Von Fr. Harder. Altona 1853. Der Verfasser nimmt seinen Stoff aus dem Schulleben, Familienleben, dem bürgerlichen und gewerblichen Leben mit seinen Bedürfnissen und Erzeugnissen, sodann will er aber auch, und darauf legt er besonderes Gewicht, die Anfangsgründe der Realien, der Menschen-, Thier-, Pflanzen-, Erd- und Himmelskunde geben. Sein sehr gedehnter Lehrgang ist folgender: I. 1. Die ersten Unterhaltungen über Namen, Alter, Geburtstag, Eltern u. s. w. der Kinder. 2. Die Schule mit ihrem Inhalt. 3. Die Menschen in der Schule. 4. Das Schulhaus. 5. Das Wohnhaus. 6. Die Menschen im elterlichen Haus. 7. Der Wohnort. II. Der Mensch. III. IV. V. Die Thierwelt. VI. Das Pflanzenreich. VII. Das Mineralreich. VIII. Geographisch physischer Cursus: 1. Das Schulzimmer und Schulhaus. 2. 3. Nächste und weitere Umgebung des Schulhauses. 4. Wohnort. 5. Nächste Umgebung desselben. 6. Das Dorf. 7. Stadt und Dorf. 8. Das Land. 9. Das Wasser. 10. Die Luft. 11. Die gewöhnlichsten Naturerscheinungen. 12. Der Himmel. 13. Die Jahrszeiten. 14. Die Zeit.

Fassen wir nach dieser kritischen Ueberschau der Haupterscheinungen in der Anschauungsunterrichtsliteratur unser Urtheil in einige Sätze zusammen.

1) Da die Schule überhaupt, somit auch die Volksschule den Zweck hat, ihren Schülern eine Bildung zu geben, die das Leben selbst ihnen nicht zu geben im Stande ist, die aber das Leben, wie es einmal in unseren civilisirten Zuständen ist, von ihnen fordert, so kann der Bildungsstoff der Volksschule nicht der nämliche sein, wie der, den das unmittelbare Leben darbietet; es ist also der Lehrstoff, den der sogen. Anschauungsunterricht verwendet, sofern er aus den unmittelbaren Lebenskreisen der Volksschüler genommen ist, ein dem Schulzweck nicht angemessener. Der Grundsatz non scholae sed vitae discendum ist falsch angewendet. Für das Leben erzieht die Schule, indem sie den Schüler in eine fremde Welt, in ein fremdes Leben einführt, dadurch den Kreis seiner Anschauungen, Begriffe u. s. w. erweitert, überhaupt die Zahl der geistigen Assimilationsstoffe vermehrt und ihn so aus seiner natürlichen geistigen Bornirtheit heraus auf einen höheren Standpunct der Betrachtung der menschlichen Dinge erhebt*). Die 2—3 Jahre, in welchen der Anschauungsunterricht die Kinder

*) Daß man uns nicht misverstehe! Wir machen hier gegen den modernen „Anschauungsunterricht" nur eine Wahrheit geltend, die im Grund auf allen Stufen des Unterrichts anerkannt ist und von jeher anerkannt war, und die das Sprüchwort „die Fremde macht Leute" in seiner Weise ausspricht. Jeder Unterricht will die Persönlichkeit nach ihrer intellectuellen, denkenden Seite ausbilden. Worauf anders aber beruht alles Denken als auf Vergleichung und Unterscheidung? Der Unterricht muß also Objecte produciren, welche diese Denkthätigkeiten möglich machen, er muß neben die erste Welt (d. h. neben die dem Kind bereits geläufige, in die es sich bereits eingelebt hat oder von selbst noch einleben wird) eine zweite Welt (eine fremde, die ihm noch unbekannt ist und ohne Unterricht unbekannt bleiben würde) setzen, jedoch so, daß beide zu einander in Beziehung gebracht und gegenseitig durch einander beleuchtet werden, daß jene auf diese demonstrativ hinzeigt, diese auf jene reflexiv zurückweist. Hieraus ergiebt sich von selbst, daß der Ausdruck „fremde Welt" auf jeder Unterrichtsstufe relativ zu nehmen ist. Das „Fremde" muß nicht nothwendig aus „der Fremde", aus Kamtschabalien oder Botokudien genommen sein, es kann unter Umständen etwas sein, was dem Kind nahe liegt, es muß sogar jedenfalls etwas sein, für was es in seiner bekannten Welt Anknüpfungspuncte, Analogieen und Aehnlichkeiten auffinden kann. Die Beantwortung der Frage aber, was das Fremde sei, welches als Gegenstand des Unterrichts zu bezeichnen ist, wird theils im allgemeinen von der Bestimmung des praktischen Ziels, das durch den Unterricht erreicht werden soll, theils von der Entwicklungsstufe abhängen, auf welcher sich das Kind gerade befindet. So viel aber ist jedenfalls gewiß: was vom Unterricht überhaupt gilt, muß auch vom Elementarunterricht gelten, er muß dem Kind relativ

innerhalb der bisherigen Sphäre ihrer Anschauungen festbannt, ist daher eine für den wahren Zweck der Schule mehr oder weniger verlorne Zeit.

2) Da der Stoff, den der Anschauungsunterricht verwendet, ein den Kindern mehr oder weniger schon bekannter und geläufiger ist, so kann seine eigentliche Absicht nicht die sein, ihnen Kenntnisse beizubringen; sein letzter Zweck muß nothwendig ein bloß formaler sein. Mit seinem Princip, vom sinnlich und räumlich Zunächstliegenden auszugehen, sieht sich der Anschauungsunterricht unvermeidlich zu der Aufgabe hingedrängt, die Anschauungen des Kindes und seine daraus gewonnenen Lebenskenntnisse logisch zu ordnen, sie zu Begriffen zu erheben, überhaupt sein Selbst- und Weltbewußtsein auf die höhere Stufe der logischen Abstraction zu erheben. Dies ist so sehr Verhängnis des Anschauungsunterrichts, daß, wie wir gesehen haben, auch diejenigen Methodiker ihm verfielen, die dem Grundsatz nach dem „Realismus" huldigten. Dadurch wird der Anschauungsunterricht *seiner Form nach* ein der geistigen Entwicklungsstufe des Kindes völlig unangemessener, seine geistige Entwicklung verfrühender Unterricht.

Hieraus ergeben sich folgende zwei Grundsätze:

1. Der „Anschauungsunterricht" darf, wenn er geistbildend sein will, seinen *Stoff* nicht aus dem „Leben," d. h. aus den engen Kreisen, in denen sich das Kind täglich bewegt, nehmen; sein Stoff muß ebendaher geholt sein, woher ihn die Schule überhaupt holt, aus der Fremde, d. h. aus Kreisen, die für das Kind noch eine Fremde sind, von denen es bisher noch keine Anschauung hatte. Dabei soll nicht in Abrede gestellt werden, daß ein vermittelnder Uebergang von den bisherigen zu den neuen Anschauungskreisen nöthig sei, ja daß der Unterricht fortwährend an die bisherigen Anschauungen anknüpfen und das Neue durch sie illustriren müsse. Der Anschauungsunterricht muß sich also in einzelne Anschauungscurse auflösen, welche die unterste Stufe in den einzelnen Lehrfächern bilden und den nachfolgenden Unterricht in denselben wirklich *materiell* vorbereiten.

2. Der Anschauungsunterricht darf seiner *Form* nach nicht über die geistige Entwicklungsstufe des Kindes hinausschreiten, er muß sich durchaus in der Form der Anschauung bewegen und zwar der Anschauung, wie sie dem Kind in seinem ersten Lernalter eignet, der *Einzelanschauung*. In dieser muß das Kind zuvor erstarken, ehe es zu zusammengesetzten Anschauungen oder gar zu begrifflichen Abstractionen und systematischen Uebersichten geführt werden kann.

So möge denn der Lehrer, wenn die Kinder im Beobachten, Aufmerken und Sprechen allzu ungeübt sind, beim Eintritt in die Schule immerhin Unterhaltungen mit ihnen führen über ihren Vor- und Zunamen, ihr Alter, ihre Eltern, die Schule und was darin ist u. dgl.; aber er muß dabei immer eingedenk bleiben, daß diese Sachen eigentlich nicht in die Schule gehören, daß er damit einen Zweck zu erreichen sucht, der von der Schule ihrer Natur nach schon als erreicht sollte vorausgesetzt werden dürfen; er muß sie daher beiseite legen, sobald der Beobachtungs-, Aufmerkens- und Sprechtrieb erwacht und einigermaßen erstarkt ist; auf keinen Fall darf er meinen, mit methodischer Aengstlichkeit einen gewissen Anschauungsunterrichtscursus vollständig durchmachen und so und so lang treiben zu müssen. Man erinnere sich doch, daß mehr als alles andere die *Persönlichkeit* des Lehrers im Stande ist, die gebundene Receptivitätskraft des Kindes zu entbinden und daß, wo es an dieser fehlt, der isolirte Anschauungsunterricht an und für sich den beabsichtigten Zweck doch nicht erreicht, daß aber, wo männliche Kindlichkeit sich mit didaktischer Weisheit verbindet, dieser Zweck auch mit den eigentlichen Schulfächern sich erreichen läßt. In diese selbst also muß der Lehrer jedenfalls die Kinder so bald als möglich und schon neben jenen Vorexercitien einführen. Sie

Neues, Fremdes vorführen. Der Anschauungsunterricht darf ihm nicht die alten, er muß *neue* Anschauungen bringen; nur so werden auch die alten, schon geläufigen Anschauungen zu einer höheren Stufe erhoben.

alle müssen in ihrem Theil anschaulich behandelt werden; ein förmlicher Anschauungscursus kann jedoch nur in zwei Fächern stattfinden, in den zwei Fächern, die es mit anschaubaren Realitäten zu thun haben und diese sind Natur und Geschichte.

Was für's erste das Fach der Natur betrifft, so muß den oben aufgestellten Grundsätzen gemäß der Anschauungscursus den Kindern lauter Einzelbilder vorführen und zwar solche, die ihm noch nicht bekannt sind, wobei man immerhin einen allmählichen Uebergang vom weniger Bekannten zum Unbekannten, vom Einheimischen zum Fremden, oder von unmittelbaren zu mittelbaren Anschauungen machen muß. Hienach werden die drei Naturreiche, hauptsächlich das Thier- und Pflanzenreich, den Stoff hergeben müssen. Der Lehrer vermeide dabei jedes Eingehen auf irgend eine wissenschaftliche Classification, auf anatomische Zergliederung und halte sich bloß auf dem Gebiet der Beschreibung und Schilderung dessen, was unmittelbar angeschaut werden kann. Er beschreibe z. B. die Thiere nach ihren hauptsächlichen äußeren Merkmalen und Kennzeichen, nach ihren Eigenschaften, Fähigkeiten, Instincten, ihrem Nutzen, schildere ihre Lebensweise, versäume besonders nicht, durch Einstreuen von Erzählungen aus dem Thierleben den Unterricht zu beleben und durch charakteristische Fabeln zu würzen. Von einer vollständigen Aufzählung aller Thier- und Pflanzenarten u. s. w. kann natürlich keine Rede sein, sondern nur von denen, die dem Menschenleben am nächsten stehen und für dasselbe am wichtigsten sind. Das Vorzeigen von guten Abbildungen ist, wie sich von selbst versteht, nothwendig, wenn nicht Exemplare in natura herbeizuschaffen sind. Letzteres ist bei Pflanzen eher möglich als bei Thieren; dieselben müssen aber zur Zeit ihrer vollkommenen Entwicklung, also zur Blüthezeit vorgezeigt werden, weßwegen für die Pflanzen, wenigstens für die einheimischen, der Sommer gewählt werden muß.

Als Hülfsmittel, deren sich der Lehrer bei diesem naturgeschichtlichen Anschauungscursus bedienen kann, sind folgende Schriften zu empfehlen:

Naturgeschichtlicher Anschauungsunterricht, bearb. von Dr. W. J. G. Curtman und F. W. Sommerlad. Darmstadt 1854. — Lenz, Gemeinnützige Naturgeschichte mit lithograph. Abbildungen. 1.—5. Band. 3. Aufl. Gotha 1851—56. — Sandmeier, Lehrbuch der Naturkunde für die verschiedenen Stufen der Volksschule. 1. Thl. Anleitung zum naturkundlichen Anschauungsunterricht. 2. Aufl. Aarau 1850. — Auch das obengenannte Handbuch für den Anschaungsunterricht von Harder kann benützt werden. — Lüben, Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Naturgeschichte. 4 Curse. Berlin 1852—54. Auch Raffs Naturgeschichte hat immer noch ihren Werth. — Hey und Speckter, Fünfzig Fabeln und Noch fünfzig Fabeln für Kinder. 2 Bände. Hamburg 1836 und später. — Bilderwerke: Bilder zum Anschauungsunterricht für die Jugend, bestehend in vaterländischen Gegenständen nach der Natur und den besten Originalien lithographirt und herausgegeben in Schreibers Anstalt in Eßlingen. 1835. Illuminirt. — Eichelberg, Naturhistorischer Wandatlas. Zürich 1846. — Die wichtigsten Giftpflanzen Deutschlands in lebensgroßen Abbildungen, von Brestele ausgewählt und beschrieben von Soldan. Freiberg 1843. — Hochstetter, die Giftgewächse Deutschlands und der Schweiz. Eßlingen. — Berge und Riecke, Giftpflanzenbuch mit color. Abbildungen. N. Aufl. Stuttgart 1855.

Was für's zweite das Fach der Geschichte betrifft, so wird nicht in Abrede gezogen werden können, daß, wenn auch biblische Geschichte nicht das einzige Geschichtsfach ist, das die Volksschule zu betreiben hat (es muß auch Kirchengeschichte in Verbindung mit der vaterländischen hinzukommen), dieselbe doch dasjenige Geschichtsfach ist, mit welchem der Geschichtsunterricht begonnen werden muß. Auffallend aber ist, daß man bisher die Beziehung dieses Unterrichts zum „Anschauungsunterricht" so wenig erkannt hat. Der gewöhnliche Anschauungsunterricht bewegt sich bloß im Element der rein oder abstract sinnlichen Anschauung; die Sinnlichkeit an und für sich, in ihrem rein materiellen Bestand, ist sein Object; er würdigt dieselbe nicht als eine Verleib-

lichung geistiger Realitäten. Wo er aber über die reine Sinnlichkeit hinausgeht, da verirrt er sich in logische Abstractionen und verflüchtigt so die Sinnlichkeit in etwas, was für das Kind keine Realität mehr ist, sondern ein Nichts. Beides, die abstracte Sinnlichkeit, wie die abstracte Geistigkeit ist vom Uebel. Im Anschauungsunterricht muß nicht bloß der Grund zu einer rein sinnlichen, sondern auch zu einer höheren, geistigen Anschauung der Natur gelegt werden, bei welcher sie dem Kind als Offenbarung einer realen Idealwelt erscheint. Mit der sinnlichen Anschauung muß sich die geistige Anschauung verbinden, der sinnliche Anschauungsunterricht zu einem geistigen Anschauungsunterricht sich verklären. Oder ist etwa die Welt des Geistes, die übersinnliche Welt ein Gegenstand, der dem Kind zu fern liegt, für den es kein Sensorium hat? Giebt es etwas, was dem Menschen als Menschen, also auch dem Kind näher wäre, was ihn persönlicher angienge, als Gott, sein Reich und sein Wille? Giebt es, wo es sich immer um humane Bildung handelt, einen wichtigeren und nothwendigeren Gegenstand, als die obengenannten? Aber freilich mit Hülfe dogmatischer und moralischer Lehrsätze darf man dem Kind diese Gegenstände nicht beizubringen suchen; sie müssen ihm in der Form der sinnlichen Anschauung nahe treten. Ist nun aber dies nicht in der biblischen Geschichte der Fall, in welcher Gott sich auf so irdisch sinnliche Weise, in so palpabeln Erscheinungsformen geoffenbart hat, welche überhaupt mit so viel Geist so viel Körper, mit so vielen höheren Beziehungen eine so reiche lebensvolle und gerade für das Kind so anziehende Bilderwelt verbindet? Ist sie nicht ihrem eigentlichsten Zweck und ihrer wahren Bedeutung nach ein göttlicher Anschauungsunterricht, in welchem der höchste Erzieher und Lehrer des Menschengeschlechts diesem die unsichtbaren Geheimnisse seines Wesens und seines Reichs vor Augen legt? Sollten wir also die biblische Geschichte aus dem Kreise des elementaren Anschauungsunterrichts ausschließen wollen oder dürfen? findet dieser nicht viel mehr in ihr seine wahre Vollendung? Freilich trägt die biblische Geschichte gar vieles für das Kind Fremdartige in sich; aber dieser Umstand ist ja nach dem oben schon Gesagten kein Grund gegen ihre Aufnahme in den ersten Elementarunterricht, vielmehr ein Grund für sie, indem gerade darin vorzüglich ihr Werth für die Bildung des Kindes begründet ist. Sache des Lehrers ist es allerdings, dieses Fremdartige dem Kind anschaulich und faßbar zu machen.

Wir brauchen uns hier nicht des weiteren auf die Frage nach der Auswahl derjenigen biblischen Geschichten einzulassen, welche für den Anschauungscursus geeignet sind — darüber fehlt es nicht an theoretischer und praktischer Anleitung — Einzelbilder ohne chronologischen oder gar pragmatischen Zusammenhang, biographische Darstellungen der Hauptgestalten, um die sich die Geschichte gruppirt, Erzählungen aus dem Kreis des Familienlebens, von dem die Kinder bis jetzt bloß eine Anschauung haben, werden gewählt werden müssen. Aber die Frage, was denn das Fremdartige in der biblischen Geschichte für die Kinder sei und wie dieses Fremdartige ihnen anschaulich und verständlich zu machen, dürfte kurz zu beantworten sein. Fremdartig ist dem Kind vor allem die Sprache, in welcher die Bibel erzählt. So einfach und kindlich diese Sprache an und für sich ist, so unübertrefflich sie in dieser Beziehung da steht, so trägt sie eben doch auch ein nationales und antikes Gepräge an sich, welches, wenn die Geschichte dem Kinde anschaulich werden soll, nothwendig in die jetzige Weise zu erzählen übertragen werden muß. Wenn daher allerdings der Lehrer es darauf wird anzulegen haben, auf den höheren Stufen immer mehr der reinen, unveränderten Bibelsprache sich anzunähern, so können wir doch mit denen nicht übereinstimmen, welche von ihm fordern, daß er sich derselben schon auf der Stufe des Anschauungscursus bediene. Hier muß er nothwendig nicht bloß einzelne Ausdrücke verändern, sondern die ganze Form der Darstellung in ein anderes Gewand kleiden. Er muß, freilich ohne in's Kindische und Gemeine zu fallen, die heutige Umgangssprache, die volksthümliche und kindliche Darstellungsweise wählen und, freilich ohne Zuthat falscher Ausschmückung, das von der Bibel häufig nur in großartigen Umrissen gegebene Bild ausmalen. — Fremdartig

und von unsern jetzigen Verhältnissen sehr abweichend sind ferner die Zeiten mit ihren gesellschaftlichen Formen, Einrichtungen, Sitten und Gebräuchen, Gesetzen u. s. w., z. B. das Zelt- und Nomadenleben, die Bauart der orientalischen Häuser mit flachem Dach, Söller, Höfen, der Zweck und die Einrichtung der Khane, die Handmühlen, die Kleidung, die Speisen, die Sitten bei Mahlzeiten, bei Gerichtsverhandlungen, Contractschlüssen, Bundesschlüssen, die landwirthschaftlichen Werkzeuge und Gebräuche, die religiösen Vorstellungen der Heiden, die Tageseintheilung u. dgl. m. Das alles muß beschrieben, erklärt, bildlich veranschaulicht werden, und gewiß hat es für Kinder mehr Anziehendes, Belehrendes, überhaupt geistig Bildendes, wenn man ihnen das Bild oder gar das Modell eines orientalischen Zelts oder Hauses zeigt und erklärt, als wenn man an dem Graserschen Modell eines occidentalischen Bauernhauses, das sie tausendmal im Original sehen, herum docirt. — Fremd und unbekannt ist den Kindern der Schauplatz der biblischen Geschichte. Ohne Kenntnis desselben hängt aber die Geschichte in der Luft und ist ein Gemälde, das aus Staffage ohne Landschaft besteht. Es ist nun freilich auf der untersten Stufe kein förmlicher geographischer Unterricht möglich; aber es können doch landschaftliche Schilderungen einzelner Gegenden und Orte, z. B. der Wüste, der Oase Elim, von Jerusalem u. s. w. gegeben, es kann vieles über das eigenthümliche Klima des gelobten Landes, über seine Pflanzen und Thierwelt mitgetheilt werden.

Diese wenigen Andeutungen*) werden genügen, um klar zu machen, wie der biblische Geschichtsunterricht so recht eigentlich als Anschauungsunterricht betrieben werden kann und betrieben werden muß, wenn die biblische Geschichte dem Kind nicht eine fremde und todte Welt bleiben, wenn ihre Gestalten vor sein geistiges Auge in recht leibhafter Realität treten sollen. Abbildungen müssen freilich vorgezeigt werden, nicht nur von geschichtlichen Scenen, sondern auch von Städten, Gebäuden, Kleidungen, Geräthschaften, biblischen Alterthümern überhaupt und sollten deswegen, wenn keine solche vorhanden sind, vom Lehrer auf die schwarze Tafel gezeichnet werden können. Hülfsmittel für diesen Zweck sind: Volksbilderbibel in 50 bildlichen Darstellungen von Fr. v. Olivier. Nebst einem begleitenden Text von G. H. v. Schubert. Hamburg 1836. — Die Geschichte des Reichs Gottes nach der hl. Schrift in Bildern von W. v. Kügelgen. Mit andeutendem Text herausgegeben von Dr. F. A. Krummacher. Essen, 1844. — Bilder aus der biblischen Geschichte des A. T. nach Zeichnungen von Walch. Augsburg 1844. — Schulbilderbibel in (4°) Bildern A. und N. Testaments, herausgegeben zum Besten der Diakonissen-Anstalt zu Kaiserswerth a. Rh. von Th. Fliedner. — Schnorr v. Karolsfeld, die Bibel in Bildern. Fol. Bis jetzt 18 Lief. (à 8 Bl.) Lpzg. — Handbüchlein der biblischen Alterthümer. Herausgegeben vom Calwer Verlagsverein. Calw 1852. (Die Abbildungen sind zwar für die Schule zu klein, der Lehrer kann sie aber als Original für seine Zeichnungen an die schwarze Tafel benützen.) **) **L. Völter.**

Anstand (inclus. Höflichkeit). — Anstand, d. h. ein zur Natur gewordenes Benehmen, das wohl ansteht, das mit dem innern Wesen, der innern Würde harmonirt und sie äußerlich repräsentirt, ist eine Tugend, deren Analyse uns zunächst darauf führt, ein natürliches und ein conventionelles Moment zu unterscheiden. Ein natürlicher Anstand, ein Bewußtsein von dem, was sich schickt und was nicht, findet sich bei allen

*) Weiter ausgeführt habe ich diesen Gegenstand in dem Aufsatz: „Wie ist der Unterricht in der biblischen Geschichte einzurichten, um der Forderung zu genügen, daß er ein geistiger Anschauungsunterricht sein soll?" Südd. Schulbote 1852. S. 89 ff.

**) Wir machen auf eine Stelle in den preußischen Regulativen vom 1., 2. und 3. Oct. 1854 aufmerksam (s. Rönne, das preuß. Unterrichtswesen 1, 924): „Da aller Unterricht sich auf Anschauung gründen und in derselben, so wie im Denken und Sprechen üben soll, so ist in der einclassigen Elementarschule abgesonderter Unterricht im Anschauen, Denken und Sprechen nicht an der Stelle." D. Red.

Völkern, sobald sie sich über die thierische Rohheit und Wildheit erhoben haben. Derselbe ist wesentlich negativer Art, sofern gewisse Dinge einem reinen Naturinstincte gemäß für unanständig gelten. Der conventionelle Anstand dagegen ist positiv, er fordert, daß ich mich so oder so kleide, ausdrücke, den und den Besuch mache u. dgl. Dieser ist zu jeder Zeit, bei jedem Volke, auf jeder Culturstufe und in jeder Gesellschaftsschichte wieder anders bestimmt. Möglicher Weise kann der conventionelle Anstand sich vom natürlichen so weit entfernen, daß jener Dinge fordert und Werth darauf legt, für die sich im natürlichen Anstandsgefühl auch nicht das geringste Motiv mehr findet, und dagegen Dinge gestattet und das Gefühl gegen solche abstumpft, die dem natürlichen Gefühl schlechthin unanständig erscheinen; was wird eine guterzogene Bauersfrau über die Tricots der Ballettänzerinnen denken? Aber wie das positive Recht, sobald es in Widerstreit mit dem Naturrecht tritt, auch innerlich faul ist, so muß auch der conventionelle Anstand, so frei und mannigfaltig sich seine Formen gestalten mögen, doch immer seine Wurzel in etwas Natürlichem und Gemeinsamem haben, so daß, bei wem dies letztere nicht fehlt, der sich auch mit Leichtigkeit in neue Formen des Anstandes (z. B. im Auslande) finden kann, weil er auch in diesen nur andere, durch die Nationalität bestimmte Formen desselben Gesetzes findet, das er in sich trägt. Wird so der Gegensatz des Natürlichen und Conventionellen zu einem bloß relativen, so tritt dies noch stärker in Folgendem zu Tage. Was wir natürlichen Anstand nennen, ist bereits mehr als Natur, es ist Ueberwindung und Niederhaltung der Natur durch die Sitte, und zwar nicht durch zufälligen Brauch, sondern durch ein höheres Selbstbewußtsein, das sich in der Sitte einen Ausdruck geschaffen; der Anstand ist Niederhaltung und Ueberwindung des Egoismus durch die Rücksicht auf andere; folglich ist er etwas wesentlich Sittliches, eine im geselligen Leben sich manifestirende, demselben einen edleren Charakter verleihende Art, das Fleisch dem Geiste zu unterwerfen. Denn er ist überall und immer ein Niederhalten des Unmittelbaren, des Elementaren, des Rohen in der Natur. Diese Naturgewalt giebt sich z. B. im Auflodern des Zornes, im Ausbruch irgend einer Leidenschaft (was man im geselligen Leben einen Auftritt nennt) zu erkennen: der Anstand duldet das nicht, und wenn er auch die böse Wurzel nicht aus dem Herzen reißen kann und deshalb die Möglichkeit der Hypokrisie sich sehr nahe legt, so ist doch ebenso gewiß das Gesetz des Anstandes eine Zucht, die, indem sie den Ausbruch des Bösen verhindert, auch wider das Böse im Innern selbst ankämpft. Wer unlauteren Herzens ist, den allerdings macht der Anstand zum Heuchler, die feine Weltsitte wird bei ihm zur Falschheit; wer aber aufrichtig ist, den bringt das Gesetz des Anstandes zur Besinnung auf seine Pflicht, es hilft dem Geiste das Fleisch meistern; was zunächst nur äußere Nöthigung war, das macht er innerlich wahr. Worin liegt aber diese Nöthigung? Dem Natürlichen steht im Menschen die höhere, auf seinem Geisteswesen beruhende Würde gegenüber, nicht als etwas Unnatürliches, Künstliches, Gespreiztes, sondern gerade als die höhere Natur, durch die auch das niedere, sinnliche Dasein erst in seine rechte Ordnung kommt. Diese wird verleugnet und verletzt, sobald das Natürliche zur Uebermacht gelangt. Liegt nun einem Menschen hieran gar nichts, so wird er sich auch um den Anstand nichts kümmern. Liegt ihm bloß daran, diese Würde andern gegenüber zu behaupten, so wird er in feiner Gesellschaft feine Manieren haben, im eigenen Hause aber ein Cyniker sein. Ist es ihm aber Gewissenssache, diese persönliche Würde, die er als Mensch, als Christ zu haben sich bewußt ist, auch consequent zu behaupten und sie eben dadurch sich zur andern Natur werden zu lassen, so wird er im eigenen Hause wie draußen durchaus anständig auftreten. Jene Würde befreit ihn allerdings nicht von Naturtrieben, Naturbedürfnissen, Naturprocessen; aber sie gebietet ihm, alles in dies Gebiet Fallende keusch zu verhüllen. Wir wissen alle, daß wir diesen Naturgesetzen unterworfen sind, aber unser höheres Bewußtsein fordert, daß, was sie fordern oder bewirken, intra parietes bleibt, also nicht nur nicht öffentlich geschieht, sondern auch nicht den Gegenstand des Gesprächs bildet. (Selbst die wissen-

schaftliche Behandlung, so wie das praktische Verfahren des Arztes wird ganz anders sein, wenn der Mann nicht über den Anstand sich wegsetzt; auch wo die Wissenschaft alle Schleier zerreißen darf und muß, kommt sie vom Gesetze des Anstandes nicht los.) Aber selbst was weder sündig noch aus Schamhaftigkeit zu verhüllen ist, kann als ein nicht überwundenes Natürliches den Anstand verletzen, wenn es nämlich den Charakter einer Bequemlichkeit an sich trägt, der sich Jeder für sich ungehindert hingeben kann, die aber, sobald wir jemand gegenüberstehen, dem wir Achtung schuldig sind, und an dessen Achtung uns etwas liegt, überwunden und beseitigt werden muß; denn diese Achtung fordert, daß ich mich nicht in schlaffer Natürlichkeit, sondern gleichsam in meinem bessern Ich, also auch äußerlich in einer Figur vor ihm sehen lasse, die der Stellung entspricht, worin ich wünsche, daß er sich meine Person vorstellt. Dies führt übrigens bereits auf ein weiteres, besonderes Moment, das sich als ästhetisches dem sittlichen anschließt. „Alles vollendet sich im Schicklichen und Schönen; niemand hat die Stufe erstiegen, die ihm verheißen ist, bevor all sein Thun und Lassen von Schicklichkeit und Schönheit durchdrungen ist“ — sagt W. Löhe, im Anhang zur 4. Aufl. seines Büchleins „von der weiblichen Einfalt“ (S. 120). So muß zum honestum das decorum kommen; will der Mensch ἀγαθός sein, so muß er καλοκἀγαθός werden. Das bezieht sich zunächst auf das Einzelleben; nur wenn ich vom Leben eines Menschen auch in seiner Abgeschlossenheit, z. B. des Gelehrten auf dem Studirzimmer, des Kaufmanns auf seinem Comptoir, den Totaleindruck des Schönen bekomme (was gar nicht sagen will, daß es bei diesen beiden aussehen soll, wie in einem Salon; ein Studirzimmer, das diesem gliche, wäre gerade unschön): nur dann kann ich ihm auch in dieser Beziehung das Prädicat des Anständigen geben. Aber vornehmlich findet dies seine Anwendung auf das gesellige Leben. Hier ist nur das Schöne auch das Anständige; es liegt also nicht bloß daran, daß das Natürliche durch's Geistige, d. h. sittlich überwunden werde, sondern dieses Sittliche muß auch, wenn es sich selbst vollenden soll, die schöne Form annehmen. Daher muß auch, z. B. je mehr eine gesellige Vereinigung, wie ein Festmahl u. dgl., einen festlichen Charakter hat, um so mehr das Schöne in allem, was hier zusammenwirkt, in der Festkleidung, in der Decoration des Locals u. s. w. hervortreten; darf doch selbst Rede und Musik, also die Kunst, nicht fehlen: das alles ist nicht überflüssige Zuthat, es ist Forderung des Anstandes, weil es das Schöne ist, das hier mitwirken soll. Daher ist das Lob des Anständigen ebenso sehr das niederste und erste wie das letzte und höchste; mit der Beobachtung des Anstandes fängt des Lebens Veredlung an und ebenso vollendet sich in der schönen Form die höchste Sittlichkeit; ohne das Schöne wird diese zu einem abstoßenden Rigorismus. Unter diesen Gesichtspunct fallen darum auch eine Menge Aeußerlichkeiten, die der Rigorist wie der Cyniker verachtet; dieser meint, auch mit ungekämmtem Haar, auch mit beschmutztem Hemdkragen sei er dennoch ein vortrefflicher Christ. Er ist es nicht, denn er überwindet nicht das roh Natürliche durch das Gefühl der Würde, der das Aeußere wenigstens nicht widersprechen soll; er ist es nicht, denn an dem Häßlichen sich nicht zu stoßen und auch andern sich in absichtlicher Häßlichkeit zu präsentiren, ist eine Rohheit, ist Mangel an Achtung vor sich und dem Nebenmenschen. — Nur als eine Rubrik des Anständigen ist die Höflichkeit anzusehen; eigentlich: die Beobachtung der Hofsitte im Gegensatze zum Plebejischen, also im wesentlichen dasselbe wie die Urbanität im Gegensatze zur Rusticität. Vom Anstand unterscheidet sich die Höflichkeit, wie vom Unanständigen, von der Schamlosigkeit die Grobheit. Sie verlangt nicht nur im allgemeinen, daß man sich nicht dem Natürlichen überlasse, also nicht sage und thue, was einem einkommt, sondern fordert specieller, daß man einem andern wo möglich nichts unangenehmes oder widriges sage, daß man ihn die eigene Ueberlegenheit nicht absichtlich fühlen lasse, ihm vielmehr in so weit Ehre anthue, als dies nicht zur Unwahrheit, zur Täuschung oder, wenn er sie merkt, zum Hohne wird. Für das hiedurch bestimmte Benehmen hat die Sitte eine Menge Formen festgestellt, die sich der Höfliche aneignen muß, die aber,

wenn sie sittlichen Werth haben sollen, durchaus erfüllt werden müssen vom Geiste des Wohlwollens, der Ehrerbietung, der Bescheidenheit; je mehr diese Tugenden, gepaart mit Aufrichtigkeit, innerlich vorhanden sind, um so freier wird man mit jenen Formen verfahren, d. h. sie nicht zerbrechen, aber sie frei handhaben, erweitern, erneuern. (S. hierüber besonders die treffenden Bemerkungen von Rosenkranz, die Päd. als System S. 121.) — Daß die Werthschätzung des äußeren Anstandes und der Höflichkeit nicht etwa eine Transaction mit der Welt, sondern dem Geiste des Christenthums, dem Geiste der Bibel durchaus gemäß ist, dafür verweisen wir außer Hauptstellen, wie Phil. 4, 8. 1 Tim. 2, 9. 1 Kor. 13, 4. 5. (wo es als Zeichen der Liebe aufgeführt wird, sich nicht ungeberdig zu stellen) Röm. 12, 10. 1 Petr. 2, 17. besonders auf die biblischen Citate und deren kurze Charakterisirung bei Löhe a. a. O. S. 127—129 und 143. Außerdem ist es bemerkenswerth, daß die beiden pädagogischen Hauptbücher des A. T., die Proverbien (z. B. 25, 17) und das Buch Sirach (21, 29. 31, 12 ff. 32, 6. 10—13.) nicht versäumen, unter die Weisheitslehren auch Anstandslehren aufzunehmen, die unter allen Himmelsstrichen ihre Wahrheit behalten.

Ist hiemit die sittliche Taxation des Anstandes und der Höflichkeit festgestellt, so ergiebt sich die pädagogische Folgerung von selbst. Daher hat es Erasmus nicht unter seiner Würde gehalten, eine Abhandlung de civilitate morum puerilium zu schreiben; Anstandsregeln für die Jugend enthalten die praecepta vitae puerilis von Joachim Camerarius, Basel 1536, denen zum Behufe des Memorirens noch praecepta honestatis atque decoris puerilis in Versen beigegeben sind, und selbst A. H. Francke hat diesem Gegenstand eine eigene, in vielen Auflagen erschienene Schrift gewidmet („Nützliche und nöthige Anleitung zu wohlanständigen Sitten;" Auszüge daraus hat Unterz. gegeben in der Abh. über „den Pietismus in der Pädagogik," Südd. Schulbote 1848, S. 100.) Aus neuerer Zeit ist „der höfliche Schüler" Karlsruhe 1829, Tübingen 1832 bekannt und vielfach in Ehren gehalten. Jene Folgerung gilt in Bezug auf das natürlich Anständige um so mehr, als, wenn darauf nicht sorgfältigst gesehen wird, nicht nur ein pöbelhaftes Benehmen überhaupt, sondern geradezu Unsittlichkeit entsteht; für das Kind entwickelt sich die geschlechtliche Scham zuvörderst nur aus der Pflege des Anstandsgefühls (s. die evang. Pädag. des Unterz. 2. Aufl. S. 295 f). Was aber die conventionellen Anstandsformen betrifft, so fallen vorerst viele derselben für das Kind von selber weg, weil es gar noch nicht in die Lage kommt, sich ihrer zu bedienen; dasselbe aber absichtlich in diese Lage versetzen, so daß also z. B. acht= oder zehnjährige Knaben müssen etlichen Fräulein von gleichem Alter den Hof machen, das ist eine Heillosigkeit, für die den verehrten Eltern selber die Ruthe gebührte. Was der Art irgend ersprießlich ist, lernt ein wohlgezogener junger Mensch ganz von selber, wenn er es einmal braucht. Aber allerdings gehört zu dieser Wohlgezogenheit, daß schon in früher Jugend ein Anfang gemacht wird. Also erstlich ist alles irgend Unanständige schlechtweg nicht zu dulden in Reden oder Handlungen; zu unvermeidlichen Natürlichkeiten muß das Kind schon frühe in's Verborgene sich stille zurückzuziehen gewöhnt werden; es muß in dieser Beziehung das Anständige so sehr Ton im Hause, Ton in der Schule werden, daß der Uebertreter auch des Abscheues der Geschwister oder Commilitonen gewärtig sein muß. Dahin gehört namentlich auch, daß sich jedes sogleich nach dem Aufstehen vollständig ankleidet und nur so zum Familienfrühstück erscheint; jede Verletzung solcher Regel muß allen Uebrigen sogleich auffallen, nur wer das Unanständige sieht, wird sich selbst auch davor bewahren. In diese Kategorie gehört ferner jede Rohheit im Ausdruck, jedes gemeine Scheltwort, jedes heftige Auffahren des einen wider das andere, was einfach nicht geduldet, also, wenn es geschehen, mit Strafe belegt wird. Nur wird in dem allem Wort und Zucht vergeblich sein, wenn etwa die Mutter selbst den halben Tag im négligé herumläuft; wenn sie in Gegenwart der wachenden Kinder sich aus= und ankleidet; wenn rücksichtslose Reden oder gar Scenen zwischen Vater und Mutter selbst

vorfallen. Das Gleiche gilt mutatis mutandis vom Lehrer. Sein ungewaschenes Hemd oder Gesicht, ein Loch in seinem Ermel, das Umherschlurken in zusammengetretenen Hausschuhen, seine plumpe Redeweise, sein linkisches, sei es serviles, sei es trotziges Gebaren, wenn der Vorgesetzte eintritt, eine Scene zwischen Collegen, zwischen einem schulmeisterlichen Ehepaar, die auf dem Gange hörbar ist — das sind lauter Dinge, über die der ordentliche Schüler denken muß, was er nicht sagen darf, an denen aber der unordentliche sich ein wirksames Exempel nimmt. (Weiteres über diesen Punct siehe in Kellners „Pädagogik der Volksschule in Aphorismen," 3. Aufl. S. 138.) Die positiven Anstandslehren sofort werden sich sehr einfach, aber in vielfältiger und unermüdeter Wiederholung an's tägliche Leben anschließen, ohne daß es eines Complimentirbuches bedürfte. Das Kind darf nicht ausgehen, ohne zuvor vor der Mutter oder ältern Schwester sich gestellt zu haben, ob Haar und Hemdkragen in Ordnung, kein Loch im Ermel oder Beinkleid, Gesicht und Hand gewaschen ist; es darf nicht zu Bette gehen, ohne „gute Nacht" gesagt zu haben, bekommt keinen Apfel, keinen Teller Suppe, ohne ordentlich darum gebeten zu haben; es muß die eintretenden Hausfreunde oder Gäste grüßen, muß ebenso grüßen, wem es von Bekannten begegnet; der blöde Knabe darf nicht bei Seite sehen oder den Rücken kehren, wenn ihn jemand, auch ein Unbekannter, fragt; der lebhafte, leicht erregbare aber darf ebenso wenig lärmend hereinfahren oder, wenn ihm etwas nicht nach Wunsche ist, darob aufschreien; überhaupt ist die Mäßigung der Stimme — wo nicht, wie bei Spielen im Freien derselben auch quantitativ alle Freiheit gelassen werden muß — eine Hauptforderung des Anstandes und ein Hauptmittel zur anständigen Gewöhnung; was aber nur möglich ist, wenn der Erzieher selbst diese Forderung erfüllt, wie dies von der Pädagogik der Engländer gerühmt wird. (S. die ev. Päd. des Unterz. 2. Aufl. S. 243. Note.) Insbesondere darf aber der Knabe bei Tische nicht laut sein, mit seinem Essen nicht spielen, nicht den Ellbogen auflegen, sein Kleid nicht beschmutzen; hat er Kameraden zum Besuch, so muß er, auch wenn es ihn sauer ankommt, sich ihnen widmen, muß überhaupt lernen, den Gast als Gast mit Aufmerksamkeit behandeln. Sind andere Gäste da, oder wird auch nur im Familienkreise die Unterhaltung von den Erwachsenen geführt, so darf das Kind nicht dreinreden was ihm einfällt, soll auch nicht mit seinem Wissen einen Beitrag zur Unterhaltung geben wollen, wenn man es nicht reden heißt; ebenso wenig aber auch in Gegenwart eines dritten einem andern etwas in's Ohr flüstern oder in einer jenem unverständlichen Sprache mit diesem reden (letzteres verbietet sich freilich meist von selbst). Auch die Körperhaltung im Sitzen, Stehen und Gehen fällt unter das Gesetz des Anstandes, das der Natürlichkeit so wenig Eintrag thut, daß man im Gegentheile sagen muß: der wahre Anstand in dieser und anderen Beziehungen ist gerade die Einheit von Natürlichkeit und bewußter, d. h. frei angeeigneter, also auch durch den Impuls der Erziehung anzueignender Anmuth. Ob dazu besondere Exercitien, etwa unter Anleitung eines Tanzmeisters nöthig seien, wird in spätern Artikeln, die die Leibesübung betreffen, erörtert werden; wir glauben, was den Anstand betrifft, sollte eine gebildete Mutter solcher Hülfe kaum bedürfen.

Noch ist die Bemerkung nicht überflüssig, daß, wenn wir oben Urbanität und Rusticität einander gegenüber stellten, darum nicht unsere Meinung ist, als sei die Erziehung zum Anstande nur Sache der höheren Classen, wie dies in früheren Jahrhunderten, wo der Ritter dem Bürger und Bauer gegenüberstand, allerdings verstanden wurde, übrigens niemals als absoluter Gegensatz bestehen konnte, wo überhaupt der Gedanke der Volksbildung, d. h. der christliche Humanitätsbegriff lebendig, somit der Gegensatz des Barbaren zum Hellenen aufgehoben war. C. H. Zeller hat in seinen „Lehren der Erfahrung" (1. Aufl. III. S. 150 ff.) sehr gut auch dem Volks- und Armenschullehrer die Bedeutung dieses Gegenstandes und die richtige Art, den Zweck zu erreichen, vorgestellt. Der Bauerjunge braucht keine Redensarten aus dem Salon zu lernen, aber alles, was oben als zum Anstand erforderlich bezeich-

net worden ist, muß auch von ihm gefordert und kann bei ihm erzielt werden. Es macht einen ungemein erfreulichen Eindruck, wenn beim Eintritt in eine Dorfschule alsbald die Anständigkeit in Kleidung und Haltung, der diesem Völkchen mundgerechte, aber frische Gruß, das bescheidene, aber darum nicht verschüchterte Benehmen des Lehrers pädagogische Tüchtigkeit uns verräth; ob der Fremde, der durchs Dorf geht, freundlich gegrüßt wird und Bescheid erhält oder nicht, das läßt oft einen sichern Schluß machen auf die Tüchtigkeit der Ortspädagogen. Unserem Volk, namentlich in Schwaben, ist allerdings ein geräuschvolleres Benehmen zur Gewohnheit geworden; der Bauer, der seinem Pfarrer auf dem Studirzimmer etwas zu berichten hat, spricht auch da fortissimo, wie er in der Kirche und im Wirthshause stets ff singt; aber ebenso ist es erfahrungsgemäß, daß alle diejenigen, welche religiös erweckt sind und in christliche Gemeinschaftskreise kommen, dieses lärmende Wesen vollständig ablegen und manierlich werden, — ein Beweis, wie auch die Rusticität, ohne sich zur Urbanität im specifischen Sinne hinaufzuschrauben, dennoch durch die sittliche Macht des Christenthums zum natürlichen Anstande sich veredelt.

Schließlich wird man im Ganzen damit einverstanden sein müssen, wenn die Pflege des Anstandes vornemlich den Frauen zur Pflicht gemacht wird. Nur wissen wir die Männer darum nicht von der Aufmerksamkeit in dieser Richtung zu dispensiren; das Kind muß erfahren, daß, wenn es mit beschmutzten Kleidern heimkommt oder damit ausgehen will, dies der Vater ebenso im Augenblick wahrnimmt und ebensowenig duldet, wie die Mutter. Der Mann soll den Verstoß gegen den Anstand, überhaupt das Unschöne ebenso bestimmt wahrnehmen und ebenso widrig empfinden, wie die Frau; nur wird dies bei ihm mehr Folge der Bildung, bei der Frau mehr natürliches Gefühl sein, aber auch dies bedarf der Bildung, wenn nicht aus dem Anstand eine übertriebene oder ängstliche Sorge werden soll, die jede freie Bewegung hemmt, und die Höflichkeit in eine ceremoniöse Förmlichkeit sich verzerren soll, die dem feiner Gebildeten, dem sie gilt, ebenso lästig wird als lächerlich erscheint. Und wie in Bezug auf den Erzieher, so erscheint uns auch in Bezug auf den Zögling die geschlechtliche Differenz weniger groß als man gewöhnlich anzunehmen geneigt ist. Das Mädchen hat mehr natürliches Anstandsgefühl, es folgt instinctmäßig dem Trieb, zu gefallen; bei dem Knaben besteht das Correlat hievon in der Furcht, ausgelacht zu werden, und gerade diese Furcht macht ihn blöckisch. Nun ist zwar bei dem Knaben, wie bei dem Manne nicht in der Art der ganze persönliche Werth durch das Gefällige der Erscheinung bedingt, wie dies vom Mädchen, vom Weibe gilt; der Mann kann den Mangel daran durch andere Eigenschaften vergessen machen, das Weib niemals. Aber daraus folgt nun weder ein gradueller noch ein specifischer Unterschied, den die Erziehung zum Anstand zwischen der Behandlung des Knaben und des Mädchens zu machen hätte; diese ist für beide die gleiche; daß der Unterschied im anständigen Benehmen beider zu seinem Rechte komme, dafür sorgt die Natur und das Leben. **Palmer.**

Ansteckung, s. Beispiel.

Anstellung. Unter „Anstellung" verstehen wir die förmliche Uebertragung einer selbständigen Bedienstung. In dem Worte „Uebertragung" liegt, daß der Angestellte von irgend einer Seite her ein Mandat erhält und nicht etwa selbst sich dasselbe giebt, oder dasselbe von Hause aus (durch Geburt, Erbschaft ꝛc.) besitzt, oder durch's Loos erhalten hat. Der Ausdruck „Bedienstung" aber bezeichnet, daß es sich dabei nicht von einem vorübergehenden, commissarischen Auftrag, sondern von einem ständigen Geschäft handelt, wobei es gleichgültig ist, ob der Organismus der Stelle dem Diener eine fixe oder widerrufliche Anstellung, d. h. mehr oder weniger Dienstrechte gewährt. Als ein wesentliches Merkmal ist ferner der Beisatz „förmlich" festzuhalten. Eine Anstellung läßt sich ohne gewisse Förmlichkeiten nicht denken. Die Anstellung wird in dieser Beziehung bestimmt entgegengesetzt der vorübergehenden Verwendung von solchen Dienern, welche ohne weitere Förmlichkeiten, oder mit Kündigung auf kurze Frist gehen

und kommen, wie nicht bloß Knechte, Mägde, Lehrgesellen und Gehülfen, sondern auch Amtsverweser aller Art, von welchen niemand sagt, daß sie angestellt seien, wenn sie auch eine mehr oder weniger selbständige Stellung haben. Bei der Anstellung findet nicht bloß ein Wechselverhältnis von Forderung und Leistung, Recht und Pflicht zwischen dem Angestellten und Anstellenden statt, sondern es gehört wesentlich dazu, daß die näheren Bestimmungen dieses Verhältnisses urkundlich verzeichnet oder dasselbe durch einen förmlichen Act versiegelt werde. Dies geschieht in Privatverhältnissen durch Contracte über die Dienstpflichten, den Gehalt, die Zeit der Anstellung, die Modalitäten des Dienstwechsels, etwaige Pensionen, Tantièmen u. s. w., in den Verhältnissen des öffentlichen Dienstes durch die verschiedenen hieher gehörigen Acte und Urkunden (Berufung, Präsentation, Bestätigung, Anstellungsdecret mit Uebergabe der Competenz, Beeidigung, Amtseinweisung, Dienstvorschrift oder Instruction). Eine wirkliche Anstellung im öffentlichen Dienst, wenn auch in untergeordneter Sphäre, muß durch die genannten Acte, oder einzelne derselben, jedenfalls durch ein Anstellungsdecret consignirt sein. An die förmliche Anstellung knüpft sich dann die Theilnahme an den für öffentliche Diener conventionell oder gesetzlich bestehenden Rechten und Vortheilen. Daher ist auch das durch die „Anstellung" gebildete Verhältnis seinem Wesen nach ein festes und dauerndes; und wenn dasselbe auch nicht auf Lebenszeit sich erstreckt, sondern auf Kündigung, oder so festgestellt ist, daß der Angestellte ohne weiteres sofort seine Entlassung nehmen oder erhalten kann, so liegt es doch überall, wo von einer „Anstellung" die Rede ist, sei es auch nur von der eines Hausverwalters, einer Haushälterin, eines Handwerksmeisters und Aufsehers in einer Fabrik, in der Natur der Sache und im Interesse des Amtes, daß das Verhältnis ein dauerndes sei und nicht so schnell wieder sich löse. Man unterscheidet zwar zwischen fixer, bleibender, definitiver Anstellung einerseits und einer widerruflichen, provisorischen oder einer Anstellung auf Probe andererseits. Allein auch bei Stellen, welche ihrer Organisation nach nur widerruflich besetzt werden, ist doch der Sinn der „Anstellung", wo sie erfolgt, der, daß der Diener nicht bloß ein vorübergehendes, sondern ein bleibendes Verhältnis zu seiner Stelle eingehe; und es findet dabei nur eine deminutio derjenigen Dienstrechte statt, welche fix angestellte Diener genießen. Eine solche Anstellung ist also nicht eine weniger förmliche oder dauernde, wohl aber eine solche, welche dem Bediensteten geringere Rechtsansprüche und eine weniger gesicherte Stellung gewährt. Wo aber Diener auf Stellen, welche organisch definitiv besetzt werden, mit provisorischem Charakter angestellt werden, da ist eben die Anstellung insolange, als sie provisorisch ist, noch nicht ganz vollzogen, wie die Diener nicht in deren Rechte und Genüsse eintreten, jedenfalls ist hiebei eine bleibende und definitive Stellung in Aussicht genommen.

Ein weiteres wesentliches Moment in dem Begriff der Anstellung ist, daß die Bedienstung, in die der Angestellte eintritt, eine selbständige sei. Hiemit tritt der Angestellte in Gegensatz zu denjenigen, welche in Erfüllung übernommener oder auferlegter Geschäfte in einem ununterbrochenen Abhängigkeitsverhältnisse stehen, sich weisen lassen müssen und nach fremder Einsprache zu bewegen haben, wie z. B. Dienstboten gegenüber ihrer Herrschaft, Lehrlinge und Lehrgehülfen gegenüber den Meistern. Der Angestellte bewegt sich unbeirrt von fremder Einsprache in einem bestimmten Kreise mit Freiheit, Selbständigkeit und ebendamit unter eigener Verantwortung. Dem Angestellten wird eine Reihe von Geschäften zu eigener Besorgung anvertraut. Je mehr ein solcher, der nach fremder Weisung Geschäfte besorgt, diesem Verhältnis sich nähert, desto eher wird von ihm gesagt, er sei angestellt. Knechte und Mägde, Postillons werden nicht „angestellt", wohl aber Oberknechte, Haushälterinnen, Stallaufseher; ebenso wenig sagt man von Lehrlingen, Gesellen, Handlungsdienern, sie seien angestellt, wohl aber von Factoren, Buchhaltern, Directoren bei Banken und andern gewerblichen Unternehmungen, sowie von selbständigen Arbeitern und Meistern in einer Fabrik.

Es bedarf wohl keiner nähern Ausführung, um nachzuweisen, daß vorstehende Be-

griffsbestimmung bei den Dienern der Schule jeder Kategorie zutrifft. Angestellt nennen wir einen Lehrer, sofern er förmlich in eine selbständige Lehrthätigkeit eingesetzt ist. Als angestellt sind also zu betrachten: Lehrer an öffentlichen und Privatschulen aller Art, sofern ihnen unter Beobachtung der gesetzlichen oder conventionellen Formen eine selbständige Bedienstung übertragen ist. Als nicht unter diesen Begriff fallend müssen angesehen werden: Amtsverweser, Lehrvicare, Assistenten, temporär verwendete Candidaten, solche, die ihre Probezeit erstehen, Repetenten, Lehrgehülfen und Provisoren, sofern sie nicht von der zuständigen Behörde ein Anstellungsdecret erhalten. Aber auch, wo letzteres der Fall ist, können sie nur als provisorisch Angestellte, als Angestellte in beschränkterem Sinne betrachtet werden, sofern sie die mit der vollen Anstellung verbundenen Dienstrechte nicht genießen, die Anstellung also bei ihnen eigentlich nicht vollzogen ist. Ebenso erscheint die Anstellung als nicht vollzogen, so lange dieselbe auf Probe stattfindet, wie es in Bayern bei allen Staatsdienern in den ersten 3 Jahren der Fall ist (Roth, Gymnas. Schulwesen in Bayern, S. 35). In Preußen erfolgt die erste Anstellung der Volksschullehrer, wenn sie die Anstellungsprüfung nicht mit ausgezeichnetem Prädicat erstehen, für die ersten 2—3 Jahre stets auf Probe (Rönne, Unterrichtsw. in Preußen, I. S. 420 u. 439.) In Württemberg geschieht es hie und da, daß Lehrer an Latein- und Realschulen, sowie an Gymnasien oder Lyceen durch das Staatsoberhaupt an ständig organisirten Stellen provisorisch, übrigens mit dem Gehalt der Stelle, angestellt werden, weil bei unzureichender Erfahrung über die allseitige Tüchtigkeit des Angestellten für das fragliche Amt auf definitive Anstellung nicht angetragen werden kann und noch eine weitere Probe abgewartet werden muß. Anstellungsdecrete werden in solchem Falle nicht erlassen. Je nachdem die Probe ausfällt, wird der angestellte Lehrer definitiv bestätigt, oder entlassen; im ersteren Fall erhält er das Anstellungsdecret und damit erst tritt er in die Rechte ein, welche diese Kategorie der öffentlichen Diener hat.

Legen wir nun die in dem Begriff der Anstellung liegenden Momente nach der gegebenen Definition mit Beziehung auf die verschiedenen Classen der Schuldiener auseinander, so entsteht uns wesentlich eine gedoppelte Aufgabe: 1) den Act der Anstellung nach seinem Ausgangspunct, seinen Voraussetzungen, seiner Form und Ordnung darzustellen; 2) die dadurch geschaffene Stellung des Bediensteten näher in's Auge zu fassen.

Was nun den Act der Anstellung betrifft, so fragt sich zuerst, wer stellt an, sodann wer wird angestellt, endlich in welcher Form und Ordnung geschieht die Anstellung?

Die Uebertragung einer öffentlichen Schulstelle geschieht — mit welchem Recht, darüber s. d. Art. „Besetzungsrecht" — 1) durch Ernennung der vollziehenden Staatsgewalt, sei diese nun das Staatsoberhaupt oder das Ministerium, oder eine diesem untergeordnete Staatsbehörde, Regierung, Oberschulbehörde, Consistorium, Studienrath; 2) durch einen Wahlact der bei Besetzung der Stelle zunächst Betheiligten, seien es nun Privatpatrone oder Schulcollegien oder Ortsbehörden oder ganze Bürgergemeinden; 3) durch ein gemischtes System. Am natürlichsten geschieht die Uebertragung — und dies ist auch der historische Hergang der Sache — durch den, der die Stelle fundirt hat und den Diener bezahlt. Dieses einfache System bestand, so lange die Verhältnisse noch einfacher waren, d. h. so lange die Bezahlung des Dieners von Einer Seite ausgieng und die Forderungen an denselben noch mäßig und von der Art waren, daß die Tüchtigkeit des Anzustellenden unschwer erhoben werden konnte. Es mußte aber dieses System verlassen werden, seitdem zu Bezahlung eines Schuldieners mehrere Theile (Patron, Staat, Kirche, Gemeinde) zusammenzuwirken anfiengen, und die Anforderungen an die Lehrer in einer Weise sich steigerten, daß der nächste und natürlichste Collator sich nicht mehr allein ein Urtheil über die Befähigung des Anzustellenden zutrauen konnte, seitdem endlich die Ueberzeugung herrschend wurde, das gesammte Unterrichtswesen sei nicht bloß eine locale, sondern eine Staatsangelegenheit und es könne daher

die Staatsregierung bei Anstellung der Lehrer nicht gleichgültig zusehen. Je complicirter in dieser Richtung die Verhältnisse wurden, desto mehr trat in Betreff der Uebertragung von Schulstellen ein gemischtes System ein. Die Mischung ist aber eine verschiedene, je nachdem die Staatsgewalt oder die localen Interessen das Uebergewicht haben. Am stärksten sind die localen Interessen da vertreten, wo die Mitwirkung der Staatsgewalt nur darin besteht, daß sie über die Form der Wahl zu cognosciren hat, und die Bestätigung nur dann verweigern kann, wenn die Wahl auf eine den bestehenden Verfügungen widersprechende Weise geschehen ist; so im Canton Waadt (Kirsch, deutsches Volksschulrecht II. S. 118). In Baselland stellt der Regierungsrath dem Schullehrer, der von der gesammten Schulgemeinde gewählt wird, die Ernennungsurkunde aus (vgl. ebend. S. 104 und 117), was nach S. 112 so viel heißt, als: der Regierungsrath bestätigt die Wahl, sofern keine Formfehler dabei vorgekommen sind. Nicht viel anders gestaltet sich die Sache da, wo, wie z. B. in Württemberg, die Regierung an die Präsentation des Patronen, wofern nur ein gesetzlich Befähigter präsentirt wird, gebunden ist. Umgekehrt tritt die Staatsregierung mit ihrer Betheiligung da am entschiedensten auf, wo die örtlich Betheiligten nur auf das Bitten beschränkt sind, wie dies in Württemberg bei fast allen Volksschulstellen der Fall ist, die nicht einen standesherrlichen oder ritterschaftlichen Patron haben. In geringerem Grade ist dies der Fall, wo, wie in Sachsen-Weimar und Braunschweig, im Königreich Sachsen, den Localbehörden gestattet ist, sei es in Folge einer mit dem designirten Volksschullehrer anzustellenden Probe oder nicht, gegen diesen etwaige Einwendungen und Bedenken vorzubringen, wobei sich die Regierungsbehörde die Entscheidung vorbehält (Kirsch, S. 115). Noch etwas mehr tritt die Regierungsgewalt zurück in Frankreich (loi sur l'enseignement v. 15. März 1850. Art. 31), wo der Gemeinderath aus einer ihm durch die Unterrichtsbehörde (akademischen Rath) vorgelegten Liste von wahlfähigen oder beförderungslustigen Candidaten, oder auf Präsentation geistlicher Behörden (Consistorien, Obern von religiösen Congregationen) einen Schullehrer ernennt (nomme), der akademische Rath des Departements die Wahl prüft, ob sie dem Gesetze gemäß ist, und wenn nicht, d. h. wenn die Wahl auf eine nicht in der Liste enthaltene Person gefallen ist, Vorsorge für eine andere Wahl trifft. Die Bestätigung (institution) ist unter allen Umständen dem Minister des öffentlichen Unterrichts vorbehalten. Wird diese verweigert, so hat der Gemeinderath eine neue Wahl vorzunehmen. In Betreff der Bestätigung hat übrigens der Minister ganz freie Hand und ist keineswegs an bloße Formfehler gebunden (s. Commentaire zu Art. 31 p. 90).

Eine besondere Erwähnung verdient das an Privatanstalten gewöhnliche, bei der älteren Einrichtung der Schulen aber allgemein gangbare Verfahren, wornach der Lehrer von dem Schulvorstand angestellt wird. Bei der alten Schuleinrichtung erschien der Lehrer als Meister (Schulmeister), seine Mitarbeiter als in seinem Dienste stehende Gehülfen oder Gesellen (Locaten, s. Hirzel Gesetze für die würt. Fach- und Mittelschulen Einl. S. III.) Er entließ und stellte sie an nach Bedürfnis, auf Kündigung, wie er selbst auch auf Kündigung angestellt war. Man hielt auf regelmäßige Lehrzeit wie in den Zünften. Von daher erhielt sich bei vielen Anstalten bis gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts die Uebung, daß der Rector die Lehrer und Collegen berief, oder ihm wenigstens die Hauptstimme dabei zukam. Bei längerer Amtsführung eines solchen Rectors prägte sich allmählich auf diese Weise der Schule ein bestimmter Charakter auf, der wohl ein sehr einseitiger, aber auch ein sehr wohlthätiger, der Anstalt sehr förderlicher sein konnte, wie denn die Geschichte der Pädagogik von solchen Schulen weiß, welche bei dieser Einrichtung unter einem Rector berühmten Namens sich Jahrzehende hindurch eines ausgebreiteten Rufs erfreuten. Es fällt in die Augen, daß diese Einrichtung, bei der alles auf der Persönlichkeit des Rectors ruhte, die Schule selbst die Gestalt eines Privatunternehmens annahm, nur zu einer Zeit bestehen konnte, in welcher der Unterricht noch nicht als eine Staatsangelegenheit, sondern lediglich als Sache der Ge-

meinden und Corporationen betrachtet wurde, und daher ein geordnetes Prüfungs-, Anstellungs- und Beförderungssystem nicht bestand. Der Grundsatz indessen, daß bei Besetzung von Lehrstellen an umfassenderen Anstalten, Gymnasien, Lyceen, Schullehrerseminarien rc. dem Vorstand der Anstalt eine gewisse Mitwirkung eingeräumt werde, verdient, mag das Recht der Besetzung sonst zustehen wem es will, alle Beachtung. Diese Mitwirkung scheint uns jedoch darauf beschränkt werden zu sollen, daß der Rector über die Bedürfnisse der Anstalt bei jeder Besetzung einer Stelle gehört werde und seine Wünsche der besetzenden Behörde vortrage. Ihm das Recht einzuräumen, daß er Vorschläge machen oder auf ihm gemachte Vorschläge hin ablehnen dürfe, scheint uns in seiner Stellung nicht begründet; vielmehr können, wie wir glauben, solche Rechte nur da zur Sprache kommen, wo es sich von dem Verhältnis derjenigen, welche die Stellen unterhalten und besolden, zu denen handelt, welche das Oberaufsichtsrecht haben. *) Uebrigens verweisen wir noch auf das, was weiter unten in Betreff der Anstellungs- und Beförderungsordnung gesagt werden wird. Aus dem gleichen Grunde wissen wir auch dem neuerdings gemachten Vorschlag (Sause, Verwaltung der Schulen S. 40 ff. §. 437), daß der Körperschaft der Schulbeamten eine entscheidende Stimme bei der Wahl der Lehrer, mit welchen sie künftig zu leben und zu wirken und die Verantwortung zu theilen haben, eingeräumt werde, nicht beizustimmen. Ganz abgesehen von den Misbräuchen, welche zu jeder Zeit mit Cooptationen verbunden gewesen sind, läßt sich ein rechtlicher Grund nicht denken, warum den Schulbeamten ein Recht eingeräumt werden soll, welches anderen Beamten, die nicht minder und in noch höherem Grade vermöge der Gemeinsamkeit des Wirkens und gleichen Verantwortlichkeit zusammengehören, nirgends gestattet ist. Die Stellung einer so unabhängigen Schulkörperschaft wäre gegenüber der Aufsichtsbehörde eben so wenig begründet, als gegenüber derjenigen Körperschaft, welche die Lehrer bezahlt und die Schulen unterhält.

Wo der moderne Staat die Aufsicht und Fürsorge für den Unterricht und die Erziehung der Jugend auf allen Stufen als seine Angelegenheit betrachtet — ein Standpunct, der auch in England immer mehr der herrschende wird —, wo also consequenterweise keine Schule als bloß localen Interessen dienend angesehen werden darf und der Staat grundsätzlich mit Subventionen zu Unterhaltung der Schulen und Lehrer eintritt, da scheint uns dasjenige Verfahren bei Uebertragung von Schulstellen das richtige, bei welchen Staats- und Localbehörden zusammen wirken und zwar in der Weise, daß auf allen Stufen die entscheidende Stimme der Staatsregierung zukommt, aber da, wo die Schule vorwiegend localen Interessen dient und aus örtlichen Kassen unterhalten wird, (Volksschule, Bürgerschule, kleine Latein- und Realschule), auch den Vertretern der localen Interessen bei Besetzung von Lehrstellen ein Einfluß eingeräumt wird. Hiebei müssen aber sogenannte Volkswahlen, d. h. Wahlen der gesammten Bürger- oder Schulgemeinde, ebenso wie alle Proben und Prüfungen bei den Gemeinden ausgeschlossen bleiben. Welche Misstände, welchen Unfug jene Volkswahlen mit sich führten, das ist in einem bekannten in dem Tone des niedern Humors gehaltenen Schriftchen (die Schulmeisterswahl in Blendheim, von Wagner) aus der Erfahrung wahrheitsgetreu geschildert. Was aber die Prüfungen und Proben betrifft, so dürften wohl die erstandenen Staatsprüfungen und Proben genügen; man kann doch nicht annehmen, daß die Gemeinden und ihre Behörden besser im Stande seien, die Tüchtigkeit zu prüfen, als

*) Nach der Instruction für die preußischen Gymnasialdirectoren (Rönne S. 85 f.) haben diese bei einer Erledigung nicht nur über die Einkünfte und Obliegenheiten der Stelle zu berichten, sondern auch „etwaige Vorschläge über die Wahl eines geeigneten Nachfolgers“ mitzutheilen. Nach dem österreichischen Organisationsentwurf v. 1849 (S. 85 f.) übergiebt der Schulrath die Gesuche der Bewerber sammt Beilagen dem betr. Gymnasialdirector zur Erstattung eines Gutachtens, welches dieser nach reiflicher Erwägung der Bedürfnisse des Gymnasiums unter seiner Verantwortlichkeit zu geben hat, und macht auf Grundlage dieses Gutachtens seinen Bericht an das Ministerium. Anm. d. Red.

die technisch zusammengesetzte Staatsbehörde. *) Sehr häufig aber werden bei den Gemeindewahlen Rücksichten von untergeordneter Bedeutung und Vorurtheile, die von äußeren Umständen und Zufälligkeiten hergenommen sind, zum Nachtheil der innern Gediegenheit und Tüchtigkeit den Ausschlag geben. Auf der genannten Stufe denken wir uns die Mitwirkung der Localbehörde so geordnet, daß dieselbe unter einer kleinen Anzahl von der Oberschulbehörde designirter Candidaten einen wählen dürfte, welchen die Regierung aber zu bestätigen hätte. Hiebei bliebe den Localbehörden unbenommen, ihre Einwendungen gegen diejenigen unter den Designirten vorzubringen, welche sie nicht wählen wollen, ohne daß ihnen jedoch ein eigentliches Ablehnungsrecht gestattet würde, von welchem wir uns keinen besonderen Nutzen mehr versprechen können, wenn den Gemeinden das obige Recht eingeräumt wird, da man wohl wird annehmen dürfen, die Behörde werde gegründeten Einwendungen Rechnung tragen (vgl. auch Kirsch II. S. 112). Je entschiedener aber die Schulen ihrer Bestimmung nach über das bloß locale Bedürfnis hinausgehen und nicht nur einem weiteren Umkreis dienen, sondern auch in der Bildung, welche sie gewähren, die Bedürfnisse des Ganzen ins Auge fassen und höhere Interessen verfolgen (Gymnasien, Lyceen, Seminarien, Akademien für Techniker, Pädagogien, Progymnasien, größere Latein- und Realschulen), desto mehr, scheint es uns, müsse die Betheiligung der örtlichen Behörden, wenn sie auch die Mittel zu Unterhaltung der Anstalt vollständig oder in größerem Betrag liefern, in den Hintergrund treten. Wenn daher auch die rechtliche Basis der bestehenden Patronate keineswegs angetastet werden soll, so müssen wir doch gestehen, daß wir uns mit dem System der Patronate und Compatronate, wie es in Preußen, Hannover, Sachsen u. a. Ländern bei den Volksschulen und Gymnasien besteht, nicht befreunden können und die allmähliche Beseitigung dieses Systems für wünschenswerth erachten. Unmöglich kann einer örtlichen Behörde diejenige Uebersicht über die Bewerber, diejenige Kenntnis der Leistungen der Einzelnen, welche sich nicht allein aus Prüfungszeugnissen, sondern aus längerer Erprobung schöpfen läßt, endlich diejenige Unbefangenheit und Freiheit von persönlichen Interessen, Familienverbindlichkeiten und Vorurtheilen zukommen, welche auf dem Standpuncte der einen größeren Umkreis oder den ganzen Staat überschauenden Behörde natürlich ist. Und wenn es auch gewiß ist, daß unter städtischem Patronat und Compatronat Gymnasien und andere Schulen blühen und geblüht haben und nicht minder gewiß, daß auch bei den auf freierem Standpuncte stehenden Staatsbehörden Familienrücksichten und Nepotismus obgewaltet haben, sowie daß abgesehen von diesem auch gewaltige Fehlgriffe in Bestellung von Lehrern und Vorständen gemacht worden sind und gemacht werden, so steht doch so viel fest, daß es in kleineren und engeren Verhältnissen schwerer ist, sich von den genannten Rücksichten los zu machen, und daß da, wo die Kenntnis und Uebersicht größer ist, die Fehlgriffe seltener sein müssen. Jener Einwurf beweist nur so viel, daß die einen die in ihrer Stellung liegenden Nachtheile zuweilen zu überwinden, die andern die in derselben liegenden Vortheile zuweilen nicht zu benützen wußten. Wollte man aber deswegen behaupten, jene Nachtheile wären Vortheile und dieser Mangel wäre der normale Stand? Es liegt ohnehin in der Natur der Sache, daß Rittergutsbesitzern und auch städtischen Behörden bei der Art ihrer Zusammensetzung die Einrichtungen und Bedürfnisse eines

*) Wir adoptiren hier, was in einem preußischen Minister.-Erl. v. 3. Nov. 1824 (Rönne I. S. 447) gesagt ist: die k. Regierung erkennt in der Befugnis, Schulstellen zu besetzen, eine Pflicht, welche ihr den wohlthätigsten Einfluß auf wahren Fortschritt in geistiger und sittlicher Bildung sichert und zu deren Ausübung sie auch die sichersten Mittel in Händen hat, indem ihr sowohl durch die Organe, die Geistlichen, Superintendenten, Landräthe und den Schulrath die Bedürfnisse aller einzelnen Gemeinden genau und zuverläßig bekannt werden können, als auch eine mannigfaltige Auswahl unter denjenigen Individuen zu Gebote steht, die dem Lehrstande gewidmet sind und von denen sie in jedem einzelnen Fall dasjenige mit Sorgfalt auswählen kann, welches sie den Localverhältnissen nach für das am meisten geeignete erkennt.

Gymnasiums und einer höheren Schule ferne liegen müssen, daß sie namentlich bei Besetzung von Lehrstellen weit mehr auf fremden Rath und die Auctorität dieses oder jenes Sachverständigen angewiesen sind, als dies bei Staatsbehörden der Fall sein kann, welche zu diesen Zwecken organisirt und zusammengesetzt sind. Nimmt man noch dazu, wie sehr durch die Patronate der Staatsbehörde die Handhabung einer gerechten und billigen Anstellungs- und Beförderungsordnung erschwert ist, welche jeden Augenblick durch die Eingriffe der Patrone unterbrochen und gestört wird, wie wenig Ermunterndes in diesem System für den Lehrstand überhaupt liegt, wie die Beförderung älterer Diener insbesondere dadurch vielfach in Frage gestellt ist, so wird man nicht umhin können, die Beseitigung jenes Systems, natürlich mit Schonung erworbener Rechte, zu wünschen. Diejenige Mitwirkung aber, welche wir an den genannten höheren Anstalten den Patronen und örtlichen Behörden, die die Anstalt unterhalten, erhalten wissen möchten, wäre einzig der Weg der Petition. Unter übrigens gleichen Verhältnissen mögen bei Besetzung von Lehrstellen die Wünsche der Patrone und Localbehörden eine billige Berücksichtigung finden. — Es versteht sich von selbst, daß, was von den Lehrern gilt, noch in weit höherem Grade von den Vorständen der Gymnasien gelten muß, deren Stellung eine so wichtige, hervorragende und einflußreiche ist und so vielseitige Beziehungen hat zu Schülern, Eltern, Lehrern, Behörden, Officianten ꝛc., daß schon an sich ihre Unterordnung unter eine Ephorie oder ein Curatorium nicht würdig, ihre Abhängigkeit von den Patronen, welchen gegenüber sie wiederum das Interesse des Staats zu vertreten haben, nicht angemessen erscheint. *)

Nach allem diesem ist noch die Frage zu beantworten, ob die Anstellung der Lehrer in der angegebenen Weise durch das Staatsoberhaupt oder das Ministerium, oder eine untergeordnete Central- oder Staatsbehörde zu erfolgen hat. So wie die Uebung in dieser Beziehung eine verschiedene ist, so läßt sich auch wohl eine allgemeine Norm nicht geben. In einem Lande von beschränktem Umfang kann es nicht auffallen, wenn die Anstellung der Volksschullehrer durch die höchste Staatsbehörde oder auch durch das Staatsoberhaupt selbst vollzogen wird, während in einem großen Reiche auch die Anstellung von Lehrern an Gymnasien oder deren Bestätigung durch die Provinzialbehörde, freilich im Auftrag und mit Genehmigung der Centralbehörde und des Ministeriums, erfolgen kann. Je einflußreicher und bedeutender die Stellung eines Lehrers ist, desto natürlicher ist es, daß über dessen Anstellung dem Staatsoberhaupt selbst Vortrag erstattet und dieselbe durch das Staatsoberhaupt, beziehungsweise die höchste Regierungsgewalt vollzogen werde. Andererseits ist kein Grund vorhanden, warum das Staatsoberhaupt über die Anstellung eines Volksschullehrers jedesmal besondere Entschließung fassen und diese nicht vielmehr jedesmal der Oberschulbehörde oder Kreisbehörde sollte überlassen werden können. Betreffend die Frage, wie es mit den Lehrern an Lateinschulen, Realschulen, Schullehrerseminarien, Gymnasien ꝛc. zu halten sei, so müssen wir hier auf das Obige zurückkommen. Einerseits ist die Stellung dieser Lehrer von der Art, daß eine Ernennung, beziehungsweise Bestätigung durch das Staatsoberhaupt im allgemeinen gerechtfertigt erscheint, andererseits kann bei Ländern von großer Ausdehnung doch mit Recht die Frage aufgeworfen werden, ob es nicht genüge, wenn das Staatsoberhaupt seine Entschließung fasse nur bei Ernennung des Vorstandes solcher Anstalten, die übrigen Lehrer aber durch die Provinzialbehörde, welche doch mit denselben in nächster Verbindung steht, unter Genehmigung des Ministeriums bestätigt, angestellt und befördert werden, wie dies in Preußen gemäß der Verf. v. 9. Dec. 1842 (Rönne, II. S. 70) der Fall ist. Freilich hängt dies mit der Stellung der Lehrer überhaupt gegenüber von gleichstehenden Beamten anderer Kategorie zusammen; und es kann hier eine principielle Bestimmung wohl nicht gegeben werden.

Die zweite Frage beschäftigt sich damit, wer an Schulstellen anzustellen sei.

*) Eine abweichende Ansicht vertritt der Artikel Besetzungsrecht. Anm. d. Red.

Da die Anstellung eine mit gewissen Förmlichkeiten vollzogene Uebertragung einer selbständigen Bedienstung ist, so ergiebt sich schon hieraus, daß bei der Anstellung mit Vorsicht und Auswahl verfahren wird, an den Anzustellenden also gewisse Vorbedingungen gestellt werden, die er zu erfüllen hat. Diese Vorbedingungen sind bei Schulstellen, wie bei andern Bedienstungen, entweder äußere oder innere. Jene beziehen sich auf das Alter, die Erfüllung der Militärpflicht, die Nationalität, diese auf die kirchliche, politische, berufliche Befähigung des Anzustellenden.

In Betreff des Alters eine Bestimmung zu treffen, kann da als überflüssig erscheinen, wo überhaupt zur Anstellung im öffentlichen Dienste, wie sich dies von selbst versteht, Volljährigkeit verlangt wird, wo keine Aussicht für Lehramtscandidaten vorhanden ist, vor zurückgelegter Volljährigkeit eine feste Anstellung zu erhalten, wo endlich die Erfüllung der Militärpflicht bei den Anzustellenden vorausgesetzt wird. In Frankreich, wo die Aspiranten des Schuldienstes von Erfüllung der Militärpflicht frei sind, ist das Volljährigkeitsalter, 21 Jahre, als Bedingung der Anstellungsfähigkeit festgestellt (loi sur l'enseignement vom 15. März 1850, Art. 25). In Preußen wird nach Rönne (I. S. 441) zwar das Lebensalter von 20 Jahren als dasjenige betrachtet, in welchem Schulamtscandidaten zur Anstellung in der Regel erst befähigt werden, indessen wird in einem Ministerialerlaß bemerkt, daß sich die Anstellungsfähigkeit nicht von Tag und Stunde abhängig machen lasse, sondern daß es lediglich auf die Tüchtigkeit des Geprüften, auf dessen sittliche Haltung und Charakterfestigkeit ankomme. Ueberdies ist jede Anstellung eines Volksschullehrers in Preußen in den ersten 2—3 Jahren eine provisorische (s. oben). In Württemberg und Baden ist eine Altersbedingung für die Anstellung nirgends gestellt. Die Ableistung der Militärpflicht muß in Preußen der definitiven Anstellung im Schuldienste vorangehen; übrigens genießen die Schulamtscandidaten, sowohl die in als die außerhalb der Seminarien gebildeten, sofern sie das Zeugnis der Anstellungsfähigkeit haben, das Beneficium einer Verpflichtung zu nur 4 bis 6wöchiger Dienstzeit; und selbst in diese haben nur diejenigen einzutreten, welche durch's Loos zum stehenden Heer, nicht aber diejenigen, welche zur Landwehr berufen werden (s. a. a. O. S. 436). Im allgemeinen waltet die richtige Ansicht vor, daß Leistung der Militärpflicht und definitive Anstellung im Schulamte nicht vereinbar sind. Daher sind nicht nur die definitiv angestellten Schullehrer überall von der Militärpflicht frei, so in Oestreich, Hannover, Bayern, Sachsen-Weimar, Baselland, sondern es sind auch die Aspiranten entweder, wie in Nassau, in Beziehung auf die Leistungen begünstigt oder ist, wie in Weimar, die Entscheidung über die Einreihung bis auf eine gewisse Zeit, in welcher die Anstellung erfolgen kann, suspendirt, oder werden sie in die Reserve gestellt, oder ist ihre Befreiung von dem Grad ihrer Note, wie in Bayern und Hannover abhängig gemacht (vgl. Kirsch, II. S. 315 ff.).*) — Hinsichtlich der Nationalität ist an den anzustellenden Lehrer die Forderung zu stellen, daß er dem Lande, welchem er seine Dienste zu widmen gesonnen ist, durch Geburt oder Naturalisation angehöre. Es ist gewiß von dem Lehrer am allermeisten zu erwarten, daß er der Jugend, deren Vertrauen und Liebe er gewinnen soll, nicht in Sprache, Sitte, Gemüthsrichtung als Fremder gegenüberstehe. Die Forderung der Naturalisation kann übrigens mit Recht nur da gestellt werden, wo der anzustellende Diener an das Interesse des Staats, dem er dienen soll, bleibend gefesselt wird, indem ihm gewisse Vortheile, Rechte und Ansprüche in Aussicht gestellt werden, die ihn veranlassen können, den Boden des Vater-

*) In Württemberg sind (Ges. über die Verpflichtung zum Kriegsdienst v. 22. Mai 1843 §. 29) von der Dienstleistung im activen Heer entbunden die nach gesetzlicher Prüfung als fähig erfundenen angestellten Unterlehrer und Schulgehülfen und von den Candidaten des höheren Lehramts diejenigen, welche sich zugleich nach Erstehung der akademischen Vorprüfung dem Studium der Theologie widmen.

landes zu verlassen und seine Heimat anderswo aufzuschlagen. Wo daher die Anstellung bloß auf Kündigung erfolgt, wie in manchen Cantonen der Schweiz, da kann eine Naturalisation nicht verlangt werden und wird auch nicht verlangt. Ob dann freilich ausländische Lehrer auf fremden Boden verpflanzt, um später wieder die Heimat zu suchen, sich fremder Art und Sitte so hingeben, eine fremde Jugend mit der Liebe umfassen, fremden Interessen mit der Aufopferung dienen werden, wie solche, die von vorne herein sich entschließen, dem neuen Lande hinfort ganz anzugehören, ist sehr zu bezweifeln. Erfolgt aber die Anstellung auf Lebensdauer, wie in Frankreich, Preußen u. a. Staaten, da wird bei Anstellung eines Ausländers folgerichtig Naturalisation verlangt, s. Rönne a. a. O. S. 458 u. 459. ebend. II. S. 63. loi sur l'enseignement vom 15. März 1850. Art. 78. commentaire p. 204, sowohl bei Anstellungen an der Volksschule, als auch beim höheren Unterricht, in Frankreich namentlich auch bei den durch die Oberen religiöser Congregationen oder durch die Consistorien zur Anstellung an den Volksschulen vorgeschlagenen Candidaten. Außerdem wird selbstredend gefordert, daß solche Ausländer sich ebenso, wie die Inländer, über ihre Befähigung zu der fraglichen Stelle auszuweisen haben, da und dort z. B. im Königreich Sachsen auch, daß sie bei Erstehung der Anstellungsprüfung sich hervorthun. Ausländer von ausgezeichneter Befähigung, die bereits angestellt sind und von den Behörden an höhere Schulen berufen werden, sind natürlich von Erfüllung dieser Bedingungen entbunden oder dabei erleichtert, so in Preußen, Rönne, S. 50, in Frankreich in Betreff der Naturalisation, loi 2c. a. a. O. p. 205. Uebrigens ist die Bedingung, daß der im Schuldienst Anzustellende ein Inländer oder naturalisirter Ausländer sei, einerseits wichtig gegenüber von religiösen Congregationen, denen der Schulunterricht übertragen werden will und deren Mitglieder nicht eben nothwendig Inländer sind, andererseits da nicht festzuhalten, wo die Lehrkräfte des Inlands nicht ausreichen, weil es an einem gehörig gebildeten Lehrerstand fehlt, wie dies in Hannover der Fall war nach der Schrift: das höhere Schulwesen des Königr. Hannover seit 1830 S. 5. Auch da, wo es sich von Anstellung von Lehrern für fremde lebende Sprachen handelt, dürfte jedenfalls im Interesse des Unterrichts die Forderung des Indigenats nicht allzu streng festzuhalten sein. Am engsten und engherzigsten wird die Grenze der Nationalität da gezogen, wo, wie in Hohenzollern-Hechingen früher geschah (Kirsch, deutsches Volksschulr. II. S. 106), diejenigen Candidaten einen Vorzug haben, die Einwohner oder Angehörige des Orts sind, wo ein Schullehrer aufgestellt werden soll, und ein anderer nur, wenn in dem Ort kein taugliches Subject sich vorfindet, verwendet werden kann. Die Forderung der Nachweisung eines Gemeindegenossenschaftsrechts, welche in Württemberg an jeden Anzustellenden gerichtet wird, hängt mit den jedem Lande eigenthümlichen gesetzlichen Bestimmungen über Bürgerrecht und was dazu gehört zusammen.

Hinsichtlich der Anstellungsbedingungen, welche sich auf die innere Befähigung des Candidaten für den Schuldienst beziehen, ist zuerst das Religionsbekenntnis zu besprechen (vgl. auch den Art. Beeidigung). Die erste Frage, welche sich hier erhebt, ist die: Hat der anzustellende Lehrer Religionsunterricht zu ertheilen? Wird diese Frage bejaht, wie sie in Betreff der Volksschullehrer, welche ja unter allen Umständen den Unterricht in biblischer Geschichte haben, Sprüche und religiöse Lieder erklären und memoriren lassen, bejaht werden muß, in Betreff der Classenordinarien an höheren Schulen sollte bejaht werden dürfen, so muß an den Anzustellenden die Bedingung gestellt werden, welche das württembergische Volksschulgesetz ausspricht, „daß er nach seinem Glaubensbekenntnis zu der zu besetzenden Stelle befähigt sei.“ Hiernach haben sich die Volksschulen überall nach Confessionen zu scheiden (s. d. Art. Communalschulen, Confessionsschulen). An katholischen Schulen können nur katholische, an protestantischen nur protestantische, an israelitischen nur israelitische Lehrer angestellt werden. Dies ist auch in dem öfters angeführten französischen Unterrichtsgesetz v. 15. März 1850 ausgesprochen (Art. 36.) und nur dem Departementsrath die Befugnis ertheilt, ausnahmsweise unter besonderen

Verhältnissen Gemeinden provisorisch zu gestatten, daß sie Schulen unterhalten, in welchen die Kinder verschiedenen Culten angehören (Art. 15). Da das Gesetz zugleich dem Lehrer den Religionsunterricht überträgt (Art. 23 und 44), dem Geistlichen nur die Aufsicht, dem Lehrer aber nur angemuthet werden kann, den Religionsunterricht zu geben nach dem Bekenntnis, dem er selbst zugethan ist, s. a. a. O. S. 131. („toute autre conduite supposerait de sa part un défaut de foi, et serait un scandale"), so ergiebt sich auch hieraus der confessionelle Charakter der Schule und des anzustellenden Lehrers, welcher z. B. in Preußen in dem Grade festgehalten wird, daß der Uebertritt eines angestellten Schullehrers zu den aus der Landeskirche ausgetretenen Altlutheranern Gegenstand einer Disciplinaruntersuchung über dessen weitere Befähigung oder Nichtbefähigung zum Schulamt werden und seine Entlassung zur Folge haben könnte (Rönne S. 484 ff.). Hat aber der anzustellende Lehrer an der Stelle, welche er nachsucht, keinen Religionsunterricht zu geben, so wird theils der Zusammenhang der Unterrichtsgegenstände, welche ihm anvertraut werden sollen, mit der Religion, theils der ganze Charakter der Anstalt überhaupt in's Auge zu fassen sein. Wenn es nun gleich richtig ist, daß jeder Unterricht, weil er durch Vermittlung der Persönlichkeit des Lehrers an den Schüler gelangt, auch einen gewissen Einfluß auf die Gemüths- und Charakterbildung, somit auch auf die religiöse Richtung des Schülers haben muß, und wenn dieser Einfluß auch nur in der Indifferenz, die er hervorruft, bestünde, so darf man doch hierin nicht zu weit gehen und es ist nicht nur zu erwägen, daß auch die Persönlichkeit eines einem andern Religionsbekenntnis angehörigen Lehrers eine günstige Einwirkung in religiöser Beziehung auf die Schüler haben kann, sondern überhaupt zu unterscheiden zwischen Fächern, welche in nächstem und unmittelbarem Zusammenhang mit confessionellen Anschauungen stehen und Fragen, die denselben ferner liegen. Zu den ersteren rechnen wir vor allen Geschichte und deutsche Sprache; von der mittlern und neuern Geschichte eine durchaus objective, von allen kirchlichen Anschauungen absehende Darstellung zu geben, halten wir für unmöglich. Die deutsche Sprache und Literatur, deutsche Aufsätze 2c. so zu behandeln, daß der kirchliche Standpunct außer allem Betracht bliebe, halten wir zwar für möglich, jedoch nicht für wünschenswerth. Je wichtiger diese beiden Fächer für die Gemüths- und Charakterbildung der Jugend sind, je häufiger bei diesen die Gelegenheit sich bietet, persönlich auf die Schüler einzuwirken, Urtheile, Ansichten, Empfindungen, Grundsätze, überhaupt Individuelles einzumischen, desto mehr muß sich die Schule bei Anstellung von Lehrern für dieselben sicher stellen. Weniger ist dies der Fall bei fremden Sprachen, alten und neuen, wobei der Inhalt im Wesentlichen objectiv gegeben, das aber, was der Lehrer von dem Seinen hinzuzuthun hat, auch auf solche Gebiete beschränkt ist, welche mit religiösen Voraussetzungen wenig Berührung haben, wenn nicht die Erklärung des Inhalts hie und da Veranlassung giebt, wie dies bei Erklärung philosophischer und religiöser Schriften der Fall sein kann. Am wenigsten dürfte zu befürchten sein auf dem Gebiete der Mathematik und Technik. Denken wir uns übrigens einen israelitischen Lehrer der Mathematik an einem katholischen oder evangelischen Gymnasium, so will uns doch auch dies bedenklich erscheinen, nicht allein, weil der erziehende Einfluß des Lehrers, der sich mit den Schülern nur auf diesem enge beschriebenen Gebiet des mathematischen Unterrichts zusammenfindet, sich auf ein Minimum beschränkt und weil bei der Verschiedenheit der kirchlichen Zeiten (Sabbath, Feste) Störungen unvermeidlich wären, sondern auch weil dem Israeliten, wenn auch seine Eigenthümlichkeit durch allgemeine Bildung noch so sehr nivellirt ist, in der öffentlichen Meinung oft noch eine gewisse macula anklebt, welche für den Unterricht nicht günstig wirkt. Eine ähnliche Bewandtnis hat es übrigens auch mit christlichen Lehrern, deren religiöse, kirchliche oder auch sectirerische Eigenthümlichkeit stark ausgesprochen ist und in singulärer Weise sich äußert. Wie daher der Erzieher überhaupt sich von Sonderbarkeiten frei zu halten hat und für jede pädagogische Wirksamkeit eine nothwendige Voraussetzung die ist, daß der Erzieher dem Zögling nahe komme und

nicht gegenüber von demselben auf einen Isolirschemel sich stelle, so muß bei Anstellung eines Lehrers auch der Charakter der ganzen Lehranstalt in's Auge gefaßt und darauf geachtet werden, daß der Lehrer mit diesem nicht in Widerspruch trete. Ist eine Schule eine gemischte, weil auch die Bevölkerung eine gemischte ist und man sich allerwärts gewöhnt hat, Protestanten und Katholiken in lebhaftem Verkehr zu erblicken, so unterliegt auch die Anstellung von Lehrern beider kirchlichen Richtungen geringerem Anstande, und es kann je nach den Anschauungen der Bevölkerung selbst unbedenklich sein, einem Lehrer an einer solchen Schule den Unterricht in Geschichte und deutscher Sprache zu übertragen, dagegen wird es in einer katholischen Stadt und Gegend und an einer katholischen Anstalt nicht minder auffallen, wenn, auch für ganz unbedenkliche Fächer, ein evangelischer Lehrer gesetzt würde, als dies unter Protestanten der Fall wäre, wenn ein katholischer Lehrer berufen würde. Wir stellen daher in Betreff des religiösen Bekenntnisses an Lehrer, die eine Anstellung suchen, die Bedingung, daß da, wo die kirchliche Richtung der Anstalt eine ausgesprochene ist, der Anzustellende dieser Richtung angehören solle, auch wenn er Fächer zu übernehmen hat, welche mit der Religion zunächst nicht in Berührung stehen. Die Verhältnisse gestalten sich in dieser Beziehung am einfachsten, wo die Lehranstalten (Seminarien, Gymnasien) sich wie in Preußen fast ohne Ausnahme in protestantische und katholische theilen oder confessionell sind; dort ist sogar den Candidaten vorgeschrieben, daß sie zu Erstehung ihres Probejahrs ein Gymnasium ihrer Kirche zu wählen haben. (Rönne II. S. 50.) An gemischten Schulen (Simultanschulen, dergleichen unter den Gymnasien in Preußen nur zwei sind) kann selbstverständlich eine solche Bedingung nicht gestellt werden. Es wird aber in eben dem Grade, als die zu lehrenden Fächer von der religiösen Anschauung abhängen, darauf Bedacht zu nehmen sein, daß die Schüler abgesonderten Unterricht erhalten, die anzustellenden Lehrer aber so ausgewählt werden, daß von ihrer Individualität erwartet werden kann, sie werden die Differenzpuncte nicht schroff hervorheben.

In Betreff der Forderung politischer Unbescholtenheit, welche an die Anzustellenden zu richten ist, können wir uns kurz fassen. Es versteht sich von selbst, daß der Staat keine Lehrer anstellt oder anstellen läßt, deren Grundsätze und Tendenzen darauf gerichtet sind, die Ordnung des Staats zu untergraben und die Verfassung umzustürzen. Aber es ist eben so schwierig, dieses zu erforschen, als genügende Garantieen dagegen zu finden. In ruhigen Zeiten treten solche Tendenzen weniger zu Tage und die Angaben der Polizei, die man früher in Preußen zu erfragen angewiesen war, müssen sich mehr auf vereinzelte Wahrnehmungen als auf fortgesetzte und motivirte Beobachtungen stützen, welche doch der nächste Vorgesetzte allein anstellen kann. In bewegten Zeiten dagegen, in welchen Leidenschaft und Aufregung überall herrschen, wird der Einzelne öfters weiter fortgerissen, als er bei ruhiger Ueberlegung und nüchternem Verstande verantworten möchte. Die Theilnahme an unerlaubten Verbindungen aber, auf welche man früher besonders Gewicht gelegt hat, und welche da und dort auch einen gefährlichen Charakter angenommen haben, erscheint einerseits doch mehr als eine jugendliche, dem Studentenleben entsprossene Verirrung, — wie dieselbe durch später eingetretene Begnadigung von Fürsten und Regierungen auch behandelt worden ist — und man hat die Erfahrung gemacht, daß gerade Theilnehmer an solchen Verbindungen später Beamte von den loyalsten Grundsätzen geworden, dagegen aus anderen nicht verdächtigen Studentenverbindungen sehr gefährliche Leute hervorgegangen sind. Andererseits ist zu erwägen, daß hier keineswegs allein der Heerd ist, wo die Bande zwischen Fürst und Unterthan, Vaterland und Bürger gelockert werden, sondern dies namentlich auch da geschieht, wo die künftigen Diener des Staats, der Kirche und Schule grundsätzlich angewiesen werden, ausländischen Oberen mehr zu gehorchen, als den Behörden des Vaterlands. Wenn es daher keinem Zweifel unterliegen kann, daß im Interesse des Staats, der Religion und Sitte notorische Umstürzer und Weltverbesserer nicht für den Jugendunterricht angestellt werden dürfen, so halten wir doch polizeiliche Nachforschungen hierüber weder für würdig,

noch für zum Ziele führend und glauben, daß dem Gewissen zuverlässiger Vorgesetzten es einzig zu überlassen sei, hierüber die nöthige Aufklärung zu geben. Kann freilich die Regierung in dieser Beziehung auf die ihr untergeordneten Behörden sich nicht verlassen, so ist sie übel berathen, wird aber in der Polizei schwerlich einen genügenden Schutz finden. Die bei Anstellungsprüfungen auszustellenden Reverse über Nichttheilnahme an unerlaubten Verbindungen geben ebenfalls keine genügende Bürgschaft, da man zu keinen Zeiten verlegen gewesen ist, unerlaubte Verbindungen in erlaubte umzuwandeln und Namen, Abzeichen und Statuten zu wechseln. Ueberdies ist der zu leistende Anstellungseid, in welchem ja überall Treue gegen den Fürsten und Wahrung der Landesverfassung gelobt wird, ein stärkeres Band für das künftige Verhalten, was doch die Hauptsache ist, als die in einem Revers über vergangene Handlungen liegende Gewähr. Eine größere Bürgschaft für den politischen Charakter des Anzustellenden, als in diesen Polizeimaßregeln und Reversen gelegen ist, finden wir darin, wenn die Regierungen ein entscheidendes Gewicht auf die moralische Ueberwachung der Aspiranten legen und sich vergewissern, ob dieselben sich ehrenhaft und anständig benehmen, sich von schlechter Gesellschaft ferne halten, keinen mit ihren Mitteln im Misverhältnis stehenden Aufwand machen, eine ernste, gesetzte und zuverläßige Gesinnung an den Tag legen und sich leichtfertiger, frivoler Urtheile enthalten. Wir glauben, ein junger Mann von ernster sittlicher Haltung und festen Grundsätzen bietet der Regierung auch ohne Reverse oder Conduitenlisten mehr Garantie, als ein Aspirant, der in letzterer Beziehung genügte, ohne daß man in ersterer die nöthige Sicherheit hätte. Ein weiteres in die Hände der Regierungen und Stände gelegtes Mittel, einen tüchtigen, treuen und loyalen Lehrstand herzuziehen, ist sodann die Handhabung einer ernsten Disciplin unter den Angestellten selbst, wornach nicht nur Unordnungen streng gerügt, sondern auch die Auctorität überall gewahrt wird, und eine anständige auskömmliche Belohnung der Diener; hier liegt die reichste Quelle der Unzufriedenheit, und ein Beamtenproletariat erwachsen zu lassen, ist eben so ungerecht als unpolitisch.

Die besondere berufliche Befähigung des anzustellenden Lehrers, welche eine nothwendige Voraussetzung der Anstellung ist, wird erhoben theils durch Prüfungen, theils durch Proben. Die Abhaltung von Prüfungen zu Ermittlung der Kenntnisse und der wissenschaftlichen Befähigung erscheint eben so unabweislich als die Forderung einer längeren Erprobung bei einem Berufe, der nicht minder eine gewisse wissenschaftliche Vorbereitung als praktische Uebung voraus setzt. Es muß verlangt werden, daß jeder, der an der Schule eine Anstellung erhalten will, sei es unmittelbar durch die Staatsbehörde selbst, oder mittelbar in Folge einer patronatischen Präsentation, mit Erfolg geprüft und praktisch erprobt sei. Von der Einrichtung der Lehrerprüfungen selbst zu sprechen, ist hier nicht der Ort, s. d. Art. Lehrerprüfung. Hier handelt es sich nur von deren Bedeutung für die Anstellung. In dieser Beziehung ist zu fordern, 1) daß die Prüfungsordnung das Maß der zu verlangenden Kenntnisse für jede Stufe richtig feststelle, 2) daß die Prüfung die Kenntnisse des Candidaten richtig erhebe. In ersterer Hinsicht ist das Zuviel ebenso bedenklich wie das Zuwenig. So wie bei dem Zuwenig der Unterricht Noth leidet und eine genügende Ausbildung des nachwachsenden Geschlechts durch die Schule auf Generationen hinein unmöglich gemacht wird, so werden bei dem Zuviel die Anforderungen ungebührlich gesteigert, was sofort auch seine Wirkung auf den Unterricht und die Schule äußert, das Selbstgefühl und die Ansprüche der Anzustellenden werden gemehrt und da diese nicht befriedigt werden können, wird Unzufriedenheit und Mismuth gepflanzt. Was aber die richtige Erhebung der Kenntnisse der Candidaten betrifft, so muß von diesem Standpuncte aus nicht nur auf eine strenge Aufsicht zur Vermeidung jeglichen Unterschleifs, sondern auch auf Vielseitigkeit der Prüfung in ihrer Form, auf genaues Eingehen in die Antworten und Arbeiten, endlich darauf gedrungen werden, daß dem Candidaten Raum gestattet werde, sich über das Vorgelegte zu äußern, damit nicht am Ende die Prüfung nur für den Examinator

eine Gelegenheit abgebe, zu glänzen. Die praktische Erprobung der Candidaten, bevor sie angestellt werden, kann auf verschiedene Weise bewerkstelligt werden, entweder durch eine ausdrücklich festgesetzte Probezeit, wie bei den preußischen Candidaten des höheren Lehramts, oder durch eine zweite mehr praktische Anstellungsprüfung, wie in Württemberg, K. Sachsen u. a., oder durch Verwendung zu vorübergehenden, unständigen Dienstleistungen unter der Aufsicht der Behörden, oder endlich auch durch provisorische Anstellung auf Probe, wie in Preußen nach dem oben bemerkten die Volksschullehrer für die ersten 2—3 Jahre nur auf Probe angestellt sind, in Bayern alle Staatsdiener erst nach drei Jahren ihre Bestellung als definitiv anzusehen haben. Nach unserem Dafürhalten genügt eine einmalige mit Probelectionen verbundene Prüfung, sofortige Verwendung des Candidaten unter der Aufsicht bewährter Schulmänner und, wenn immer möglich, eine Zeitlang an größeren Anstalten. Nach allem diesem aber erst noch eine provisorische Anstellung eintreten zu lassen und das endliche Einlaufen in den Hafen noch ein paar Jahre hinauszuschieben, scheint uns für den öffentlichen Dienst wenig Ermuthigendes zu haben und nur dann eine Rechtfertigung zuzulassen, wenn man entweder aus Mangel an Aspiranten genöthigt ist, sehr frühe anzustellen, oder bei diesem oder jenem aus besonderen Gründen eine genügende Erprobung nicht hat eintreten können. Besondere Anstellungsproben vor den Gemeinden, wie sie im K. Sachsen und Großherzogthum Weimar bei Anstellung von Schullehrern eingeführt sind (s. Kirsch II. S. 113 ff.), welche eigentlich, nachdem die Lehrer die Staatsprüfung erstanden haben, keine andere Bedeutung mehr haben können, als zu ermitteln, ob der Lehrer der Gemeinde gefällt, halten wir für unstatthaft, um so mehr, wenn den Gemeinden überhaupt eine Mitwirkung zur Anstellung der Schullehrer gestattet wird, und beziehen uns deshalb auf das oben über die Patronate überhaupt Gesagte. — Die Frage, ob das erlangte Anstellungszeugnis für immer gültig sei, oder nur auf eine gewisse Zahl von Jahren (im Canton Waadt auf 5 Jahre, wenn keine Anstellung erfolgt) nach deren Verfluß die Prüfung zu wiederholen wäre, kann offen gelassen werden. Es stehen die Lehrer so fortwährend unter Aufsicht und unter der Controle des Publicums, daß im allgemeinen eine solche Anordnung unnöthig scheint (die an verschiedenen Orten angeordneten Beförderungsprüfungen, Biennalprüfungen, Kirsch II. S. 82 und 84, sind daher auch wieder aufgehoben worden). Dagegen wird es der Behörde jederzeit unbenommen bleiben, Individuen, bei denen sie es nöthig findet, zu Wiederholung der Prüfung zu berufen.

Nach Besprechung der Frage über die bei einer Anstellung im Schuldienst zu stellenden Bedingungen bleibt uns noch die Frage übrig, in welcher Form und Ordnung der Act der Anstellung vor sich geht. Die Form der Anstellung nun betreffend beziehen wir uns auf das, was oben bei Feststellung des Begriffs sowie bei Erörterung der Frage, von wem die Anstellung ausgehe, bemerkt worden ist, und beschränken uns darauf, hier zu wiederholen, daß zur Form der öffentlichen Anstellung wesentlich eine Anstellungsurkunde, ein Anstellungsdecret gehört, dessen Folge die Verpflichtung, Amtseinweisung und der Amtsantritt ist. Eine eingehendere Behandlung verlangt die Frage über die Ordnung und Reihenfolge, in welcher die Anstellung im öffentlichen Schuldienst gehandhabt wird (Anstellungs-Beförderungsordnung).

Wir gehen hiebei von den zwei Sätzen aus, einmal daß es sich bei jeder öffentlichen Anstellung in erster Linie ausschließlich um das Interesse des öffentlichen Dienstes und die Bedürfnisse der zu besetzenden Stelle handelt, sodann, daß niemand ein Recht auf Anstellung hat. Wenn daher eine gewisse Reihenfolge und Ordnung in der Anstellung und Beförderung eingehalten wird, so geschieht dies auch vor allem und zuerst mit Rücksicht auf das öffentliche Wohl. In zweiter Linie ist es eine Frage der Billigkeit gegenüber von den Anzustellenden. Wenn es sich nun gleich hier von Rechtsansprüchen der Anzustellenden nicht handeln kann und auch diejenigen, welche auf öffentliche Kosten in den Schullehrerseminarien oder in den theologischen Seminarien (wie in Württemberg) gebildet worden

sind, nicht ein Recht erworben, sondern nur eine Wohlthat weiter genossen haben, weshalb auch jenen bei der Anstellung nirgends deswegen ein Vorzug vor denen eingeräumt wird, welche außerhalb der Seminarien gebildet sind, so liegt es doch im Interesse des öffentlichen Dienstes, wenn bei Bestellung der Candidaten und Beförderung der Angestellten gewisse Normen festgehalten werden, bei welchen ein muthmaßliches Vorrücken und eine gesicherte Stellung in Aussicht genommen werden kann, unter der Voraussetzung, daß man den Anforderungen des öffentlichen Dienstes entspreche. Sowie es niederschlagend und lähmend wirken muß, wenn der Diener sich gekränkt, zurückgesetzt, willkürlich behandelt glaubt, so wird der Eifer aufgemuntert und die Freudigkeit in der Berufserfüllung gefördert, wenn der Anzustellende oder Angestellte sieht, daß bei der Anstellung oder Beförderung nach billigen für alle gleichmäßig gestellten Grundsätzen verfahren wird. Die Arbeitslust, die Strebsamkeit und Zufriedenheit in dem ganzen Schulstande muß sich erhöhen, die Blüthe der Schulen wachsen und der Erfolg des Unterrichts gesicherter sein in dem Grade, als die Lehrer in Beziehung auf ihre Anstellung und Beförderung sich einer gerechten und billigen Behandlung erfreuen dürfen.

Ein gleichmäßiges Verfahren kann aber nur dann eingehalten werden, wenn die Anstellung und Beförderung in Einer Hand liegt. Wenn es Privatpersonen oder einzelnen gestattet ist, ihre eigenen Wege zu gehen, ohne Rücksicht auf die von der Behörde angewendeten Grundsätze, so muß dadurch die allgemeine Ordnung gestört und die Wirkung, welche die Einhaltung derselben haben könnte, aufgehoben werden. Auch aus diesem Grunde erklären wir uns gegen die Patronate, indem wir übrigens wiederholt uns für Erhaltung historischer Rechte aussprechen; denn wenn wir auch annehmen, daß persönliche Rücksichten nicht obwalten und den Bedürfnissen der Stelle alle Rechnung getragen wird, so kann doch der Patron, schon weil ihm die Uebersicht mangelt und er auch keinen Beruf hat, sich, sobald ein ihm convenirender Bewerber vorhanden ist, die Uebersicht zu verschaffen, Rücksichten der Billigkeit, welche bei gleicher Befähigung dem einen den Vorzug vor dem andern geben, nicht in dem Grade Raum geben, wie es bei der Staatsbehörde der Fall ist, welcher die wissenschaftlichen und sittlichen Eigenschaften sämmtlicher Bewerber und Angestellten nicht minder ausgebreitet vorliegen, als ihre persönlichen Verhältnisse. So wird in die von den Staatsbehörden festgehaltene Anstellungsordnung durch das System der Patronate immer eine Bresche geschossen. Ueber diese Mißstände vgl. die anschauliche Schilderung in „das höhere Schulwesen des Königr. Hannover.“ 1855. S. 25.

Das Verfahren nun bei Handhabung der Anstellungs- und Beförderungsordnung hat sich, wie uns scheint, nach folgenden Normen zu richten. Die allererste Rücksicht gebührt der Stelle, die zu besetzen ist und es ist hiebei nicht nur im allgemeinen nach den vorliegenden Bedürfnissen in Beziehung auf Unterricht und Erziehung zu fragen, sondern wesentlich zu erwägen, ob nicht nach den eigenthümlichen Verhältnissen der Stelle, in Betreff der Collegen, des Amtsvorgängers, der Vorgesetzten, der Stimmung und Richtung der Bevölkerung, besondere Bedürfnisse vorliegen und daher auch besondere Kräfte verlangt werden. Ist im letzteren Fall ein Bewerber zu finden, der in hervorragendem Grade der Stelle gewachsen ist, so soll demselben der Vorzug vor allen andern ohne weitere Rücksicht auf andere Umstände gegeben werden. Liegen aber solche besondere Bedürfnisse nicht vor oder sind unter den Bewerbern mehrere, welche der Stelle in gleichem Grade gewachsen sind, so sind noch andere Rücksichten in die Wagschale zu legen. Hier ist in erster Linie das Dienstalter zu nennen. Wir sagen das Dienstalter, nicht das Lebensalter. Wiewohl nämlich in den meisten Fällen Dienst- und Lebensalter sich parallel gehen, so muß doch zum voraus beachtet werden, daß das Lebensalter allein bei Verleihung öffentlicher Bedienstungen ein Anrecht nicht geben, bei Schulstellen sogar nicht selten gerechte Bedenken erregen kann. Die anstellende Behörde hat keine Gründe, darnach zu fragen, wie lange einer lebt, wohl aber liegt es in ihrer Stellung, darauf zu sehen, wie lange einer dem Staate dient. Ein Verdienst kann

nicht darin liegen, daß einer alt ist, wohl aber darin, daß er lange dient. Die Anciennetät bemißt sich also nach dem Dienst-, nicht nach dem Lebensalter. Das Dienstalter aber beginnt mit dem Anfang der definitiven Anstellung. Bei nicht Angestellten tritt an die Stelle des Dienstalters die Zeit und Art der Verwendung und Erprobung in provisorischen Dienstleistungen. Nun können hier freilich eigenthümliche Collisionen entstehen. Es kann der Fall sein, daß Bewerber, die im Dienstalter zurückstehen, vielleicht noch gar nicht angestellt sind, concurriren mit solchen, die im Dienstalter vorangehen, aber dem Lebensalter nach jünger sind. Es kann geschehen, daß ein jüngerer, aber durch patronatische Nomination, oder vielleicht in einer andern Sphäre des öffentlichen Dienstes, in welcher gerade die Anstellungsverhältnisse günstiger waren (wie z. B. im Kirchendienst), früher angestellter Bewerber concurrirt mit einem älteren, welcher noch gar nicht, oder noch nicht so lange angestellt ist. Der Jüngere macht seine Dienstzeit, seine frühere Anstellung geltend, der Aeltere gerade das, daß er noch nicht angestellt ist und nun wohl auch für sich eine Wohlthat in Anspruch nehmen dürfe, welche der andere längst genossen habe. In solchen Fällen — wir setzen gleiche Tüchtigkeit voraus — wird nun in Erwägung zu ziehen sein je nach dem concreten Falle, in wie weit der eine die frühere Anstellung verdient, der andere die verspätete oder noch nicht erfolgte verschuldet hat. Ist die frühere Anstellung wirklich eine Folge des Verdienstes — wie denn in Preußen die mit hervorragender Note geprüften Schulamtscandidaten sofort definitiv angestellt werden und die oben erwähnte 2—3jährige provisorische Anstellung nicht abzuwarten haben — so begründet sie billig einen Vorzug und es tritt der Grundsatz der Anciennetät in Geltung, auch da, wo die verspätete oder noch nicht erfolgte Anstellung des Concurrenten nicht als eine Schuld betrachtet werden kann. Ist aber die frühere Anstellung bloß eine Folge zufälliger günstiger Umstände, z. B. einer patronatischen Bedienstung, so scheint es nicht billig, ihr gegenüber einer unverschuldeten Verspätung der Anstellung ein Vorrecht einzuräumen, und mit vollem Rechte darf bei gleichem Verdienste der Concurrent, der sich im letzteren Fall befindet, sich darauf berufen, daß der andere ohne sein Verdienst eine Wohlthat schon genieße, welche ihm ohne sein Verschulden bisher nicht zu Theil geworden sei. Von dem Grundsatz der Anciennetät ist also nur dann eine Ausnahme zu machen, wenn unverdiente längere Dienstzeit collidirt mit unverschuldeter Verspätung der Anstellung.

Nächst dem Dienstalter mögen auch die ökonomischen Familienverhältnisse bei der Anstellung eine Berücksichtigung verdienen. Wenn auch der Dienst an der Schule so wenig als jeder andere öffentliche Dienst als eine Versorgungsanstalt betrachtet werden darf und die so häufig in erste Linie gestellte Hinweisung der Bewerber auf ihre Bedürftigkeit ebenso unbescheiden als beschränkt erscheint, so ist es doch natürlich, daß ein Bediensteter, der eine Beförderung sucht, oder ein Aspirant, der angestellt werden will, diese seine persönlichen Verhältnisse nicht unberührt läßt, und es ist ebenso billig, daß die anstellende Behörde nächst dem Dienstalter auch auf diese Verhältnisse Rücksicht nehme. Warum sollte der Staat, welchem der Diener seine Kräfte und sein Leben widmet, sich gegenüber von dem Fortkommen desselben, von seinen Familien- und ökonomischen Verhältnissen gleichgültig verhalten? Wenn der Gehalt der Diener und ihre Besoldung mit Rücksicht hierauf festgestellt werden müssen, so folgt nothwendig, daß auch eine Erhöhung desselben und eine Verbesserung der ökonomischen Lage der Diener auf dem Wege der Beförderung den Staatsbehörden nahe gelegt sein muß. Bei gleicher Tüchtigkeit und gleichem Dienstalter auf diese Verhältnisse Rücksicht zu nehmen und einen Vorzug auf sie zu begründen, erfordert die Billigkeit gegen den Diener, welcher dadurch ebenfalls aufgemuntert und an das öffentliche Wohl gekettet wird, wenn er sieht, daß der Staat auch seinen Familienangelegenheiten Aufmerksamkeit widmet. In manchen Fällen wird es sich sogar rechtfertigen lassen, wenn einem Diener bei geringerem Dienstalter unter Voraussetzung gleicher Befähigung um seiner Privatverhältnisse willen

der Vorzug gegeben wird vor einem anderen, der vielleicht länger dient, dessen Verhältnisse aber eine Beförderung nicht so dringend erheischen.

Wie verhält sich nun aber zu einer solchen Anstellungsordnung das vielfach in Anspruch genommene Aufrücken innerhalb der Grenzen einer und derselben Anstalt, wornach bei Erledigung einer Stelle der dem abgegangenen zunächst stehende Lehrer in die Besoldung desselben einrückt, sei nun die Function des abgegangenen damit verbunden oder nicht? Dieses Nachrücken kann nur an größeren Lehranstalten stattfinden und hat da einen guten Sinn, wo die Gehalte der Lehrer in Classen getheilt sind, in welche dieselben unabhängig von ihren Functionen allmählich einrücken. Wird eine Stelle erledigt, so rücken die übrigen Lehrer dem Dienstalter nach ein, der neu anzustellende aber hat in die unterste Besoldungsclasse einzutreten, welcherlei Functionen er auch übernehmen muß. Diese Ordnung des Nachrückens wird also durch neueintretende Lehrer nie unterbrochen. Ein solches allgemeines Nachrücken fand z. B. durch das ganze Lehrercollegium in Ratibor in Folge der Beförderung des Prorectors zum Director im Schuljahr $18^{55}/_{56}$ statt (s. das Programm von Ratibor von 1856). Wo aber an einer Lehranstalt mit einem gewissen Gehalt gewisse Functionen verbunden sind, da wäre ein durchgeführtes System des Nachrückens ein großer Misbrauch, indem keineswegs der dem Dienstalter nach nächste auch eben damit zu den mit dem besseren Gehalt verbundenen Functionen der tauglichste ist. Vielmehr muß an solchen Anstalten für die Regel die Concurrenz eine freie und offene sein. Liegen besondere Gründe vor, einem Lehrer der Anstalt unter übrigens gleichen oder ähnlichen Verhältnissen vor einem auswärtigen den Vorzug zu geben, so kann dies keinem Anstand unterliegen, sofern man glaubt, es liege dies im Interesse der Anstalt und des öffentlichen Dienstes. Eine umfänglichere Anwendung wird freilich der Natur der Sache nach von dem letztgenannten Verfahren in solchen Ländern gemacht werden müssen, in welchen das Patronatwesen eine große Ausdehnung hat und daher auch die Verhältnisse der vom Staat angestellten Lehrer beengt. Da es hier den Lehrern schwerer wird, durch Versetzung oder Beförderung an eine andere Stelle ihre Verhältnisse zu verbessern, so ist ihnen hiezu eine, wenn auch spärliche Aussicht in dem kleineren Gebiet, welchem sie angehören, zu eröffnen; und diese Aussicht besteht, wo es an Mitteln fehlt, dem Lehrer in seiner dermaligen Stelle aufzubessern, eben darin, wenn immer möglich, das Vorrücken in eine bessere Stelle an der Anstalt selbst zu erleichtern. Vgl. hierüber: „das höhere Schulwesen in Hannover" S. 25 u. 26.

Wenn nun bei der Anstellung und Beförderung eines Lehrers zuerst und vor allem in Betracht kommt dessen Tüchtigkeit für die genannte Stelle, sodann sein Dienstalter, endlich die Rücksicht auf seine Privatverhältnisse, so fragt es sich noch, wie ist zu urtheilen über das vielfach übliche Verfahren, wornach Lehrer, wie andere Beamte, im disciplinarischen Wege auf eine Stelle versetzt werden können? Wie reimt sich dies mit der in erster Linie postulirten Rücksicht auf die Bedürfnisse der erledigten Stelle? Werden diese nicht hintangesetzt, weil man einer andern Stelle aufhelfen will? Es kommt nun hier alles auf die einzelnen Fälle an. Ist die Stellung eines Lehrers um besonderer persönlicher Verhältnisse willen, weil er mit Collegen oder Vorgesetzten oder der Gemeinde in Conflicte gerathen ist, unhaltbar geworden, während doch zugleich gegründete Hoffnung vorhanden ist, er könne anderwärts auf einem neuen Boden sich zurecht finden und noch ersprießliche Dienste leisten, so kann weder vom Standpunct des öffentlichen Wohles aus, noch auch, wenn man das Interesse der Stelle, an welche er versetzt werden soll, in's Auge faßt, etwas gegen die Versetzung des Lehrers eingewendet werden, wenn auch eingeräumt werden muß, daß die eine Stelle auf Kosten der andern berücksichtigt erscheint. Auch die ebenfalls mit Rücksicht auf den öffentlichen Dienst eingeführte Disciplinarordnung hat ihre gute Berechtigung und es ist andrerseits Pflicht, einen Lehrer, weil er sich etwa in besonderen vielleicht schwierigen Verhältnissen verrannt hat, nicht sofort aufzugeben, sondern ihm noch eine weitere Probe zu

gestatten, innerhalb deren er sich besinnen und der Schule noch nützliche Dienste leisten kann. Anders verhält sich die Sache, wo ein Lehrer dem Unterricht, der Disciplin, der Erziehung an der Stelle, die er bekleidet, nicht mehr gewachsen ist. Wir glauben, daß, wenn man sich von diesem Stande der Dinge einmal entschieden überzeugt hat, eine Besserung nicht mehr zu hoffen ist. Ehe man zur Maßregel einer Versetzung schreitet, gehen immer anderweitige Besserungsversuche voran und man versetzt nur, weil diese letzteren Versuche nicht verfangen haben. Man wird sich nun vergeblich der Hoffnung hingeben, daß dieser letzte Besserungsversuch Erfolg haben werde, auch wenn die Stellung eine andere wird; wer einmal nicht mehr gut unterrichtet, keine Disciplin handhaben kann, auf die Erziehung der Jugend einen nachtheiligen Einfluß ausübt, bei dem wird dies an der einen wie an der andern Stelle, unter leichteren und schwierigeren Verhältnissen der Fall sein. Er wird im besten Fall nach einer Versetzung vielleicht sich für einige Zeit wieder aufraffen, bald aber wieder nachlassen und zusammensinken. Eine Besserung wird nicht erfolgen, dafür aber wird eine Schule mit ihm angeführt sein und das nachwachsende Geschlecht zeitlebens die Nachtheile davon haben. Vom Standpunct der Strafe aus aber läßt sich eine solche Versetzung in keiner Weise rechtfertigen. Die Strafe fällt vornehmlich auf die Jugend, auf die Gemeinde, auf die Anstalt, an welche der Diener versetzt wird. Kann in solchen Fällen die Entlassung oder Pensionirung oder Verwendung des Lehrers in andern Zweigen des öffentlichen Dienstes nicht eingeleitet werden, so ist das in manchen Staaten vorgesehene Verfahren am meisten zu empfehlen, wonach einem solchen Lehrer ein Hülfslehrer gesetzt wird, an welchen er den ganzen Unterricht oder einen Theil desselben abzugeben hat, und an dessen Kosten ihm, je nach seinem Dienstalter, einen größeren oder kleineren Theil zu tragen auferlegt wird, während für das Uebrige die Staatskasse in's Mittel tritt. Im Königreich Sachsen hat der Lehrer in solchem Falle die Besoldung des Hülfslehrers ganz zu übernehmen (K i r s ch, II. S. 68). (Vgl. das württemb. Volksschulgesetz v. 29. Sept. 1836 Art. 52 f. und Sammlung der Volksschulgesetze von E i s e n l o h r S. 674 und in H i r z e l, Sammlung der Gesetze für die Mittel- und Fachschulen S. 777. Gesetz v. 6. Juli 1842. Art. 17.)

Es ist noch übrig, von der S t e l l u n g zu sprechen, in welche der angestellte Lehrer eintritt. Wir haben schon oben aus dem Merkmal der Förmlichkeit bei der Uebertragung, sowie der Selbständigkeit der Bedienstung die Folgerung gezogen, daß die Stellung den Charakter der Dauer haben müsse, und eine provisorische Anstellung eine Anstellung nicht im vollen Sinn des Worts, eine nicht vollzogene Anstellung sei. Eine Stellung von Dauer ist nun nicht gerade eine Stellung auf Lebenszeit und es fragt sich nun, wie weit mit dem Beruf eines Lehrers sich die Anstellung auf kürzere Zeit, auf Kündigung vereinigen lasse. Es ist oben bemerkt, daß, historisch betrachtet, die Anstellung der Lehrer eine Anstellung auf Kündigung war und noch in den leges et statuta ducalis gymnasii zu Stuttgart v. J. 1686 ist bei Anstellung der Lehrer vierteljährige Aufkündigung wechselseitig von Seiten des Lehrers und der Behörde zur Pflicht gemacht. Diese Art und Weise der Anstellung auf Kündigung oder nur auf gewisse Zeit besteht noch jetzt in einzelnen Staaten. In einigen Schweizercantonen werden die Lehrer überhaupt auf 4, 5, 6, 8 Jahre angestellt. Nach Ablauf dieser Zeit ist entweder die Schulgemeinde befugt, dem Lehrer zu kündigen, oder es wird ohne vorherige Kündigung ein Concurs ausgeschrieben, bei welchem sich der bisherige Lehrer wieder betheiligen und auf's neue gewählt werden kann (K i r s ch, II. S. 126). In dem oldenburgischen Bezirk Birkenfeld ist die Kündigung in die Hände der Schulcommission gelegt. Diese ist befugt, jeden Schullehrer während der ersten 6 Dienstjahre nach vorgängiger sechsmonatlicher Kündigung zu entlassen. Diese Frist der Kündigung kann auch verkürzt werden, wenn der Lehrer zu gegründeten Beschwerden Anlaß giebt. — Dem Princip der Anstellung auf Kündigung oder auf Zeit liegt zu Grunde einmal Mangel an einer festen Ueberzeugung von der Tüchtigkeit des Angestellten, sodann der Wunsch,

für die Schulstelle selbst dadurch die möglichste Fürsorge zu treffen, daß man den Angestellten nicht für immer behalten muß. Diese Art der Anstellung ist daher leicht erklärlich da, wo es an Gelegenheit fehlt, den Anzustellenden vor der Anstellung gehörig zu erproben, wie z. B. in solchen Ländern, welche bei Besetzung ihrer Schulstellen häufig auf Ausländer recurriren und dabei auf eine immerhin Zufälligkeiten mit sich führende Prüfung und Zeugnisse von zweifelhafter Zuverlässigkeit sich verlassen müssen, ferner in Ländern von beschränktem Umfang und beschränktem Gebiete der Erprobung. Es hängt dann dieses Princip meist auch mit dem allgemein in Betreff der Anstellung der Beamten üblichen Verfahren zusammen, von welcher beim Lehrstande keine Ausnahme gemacht wird, wie in den kleinen Republiken der Schweiz. Durch dieses Anstellungsverfahren wird aber der Lehrer in eine so unsichere und unwürdige Stellung versetzt, daß am Ende das Interesse des Unterrichts und der Schule sich nicht damit vereinigen läßt. Unsicher ist die Stellung eines jeden Beamten, welcher gewärtig sein muß, nach kurzer Zeit sein Amt wieder verlieren zu können, bloß weil man ihn nicht mehr will. Wenn dies aber in Republiken bei Aemtern, welche entweder ganz oder doch theilweise als Ehrenämter betrachtet werden, in welchen der Beamte keineswegs seine Lebensaufgabe sieht, ganz wohl angeht, so sollte dies doch bei Stellen nicht der Fall sein, für welche eine besondere Vorbereitung erfordert wird, und welche den Lebensberuf des Mannes ausmachen, daher seine Thätigkeit vollständig in Anspruch nehmen. Ein Berner Regierungsrath, in Folge von Großrathswahlen auf den Schauplatz berufen, mag nach 3 oder 6 Jahren wieder sein Amt abgeben und zu seiner früheren Beschäftigung zurückkehren. Ein Berner Schulmeister oder Professor aber, der keine andere Beschäftigung hat und kennt, wird bei einer Kündigung auf die Straße gesetzt und muß, wenn er nicht anderwärts wieder eine Anstellung findet, seine Lebensaufgabe für verfehlt halten. Es liegt aber gewiß nicht im Interesse des öffentlichen Unterrichts, wenn durch diese sehr nahe liegende Gefahr die Landeskinder abgehalten werden, den Unterricht als Beruf zu erwählen und die Regierung dann für den Zweck der Schule auf das Ausland angewiesen wird, das unter solchen Aussichten wohl auch nicht seine ausgezeichnetsten Söhne zum Succurs senden wird. Ohne gesicherte Rechtsstellung giebt es keinen achtbaren Lehrerstand, ohne einen solchen Lehrerstand keine guten Schulen. Unwürdig aber nennen wir die Stellung nicht bloß deshalb, weil, wie Kirsch sagt (II. S. 126), die Lehrer dadurch dem Gesinde gleichgestellt werden — sie werden dem Gesinde nicht gleichgestellt, sondern befinden sich in einer viel schlimmern Lage, da ein Dienstbote, der seine Stelle verläßt, viel leichter wieder einen andern Dienst erhält, als ein Lehrer, dem man auf diese Weise gekündigt und damit ein officielles Zeugnis seiner Unzulänglichkeit ausgestellt hat —, sondern hauptsächlich darum, weil die Lehrer dadurch in eine ganz misliche Abhängigkeit von denen gestellt werden, welche über ihre Existenz verfügen, von der Gemeinde oder deren Behörde, den Eltern der Kinder, welche sie unterrichten. Wie müssen dem Lehrer die Hände gebunden sein, wie ängstlich muß er sich hüten, ja nach keiner einflußreichen Seite hin anzustoßen, wenn der Termin herannaht, an welchem über seine Existenz abgestimmt und entschieden wird. Die Wirksamkeit des Lehrers wird hier mitten in die Umtriebe und Parteiungen der Gemeinden hinein geworfen, abhängig gemacht von zufälligen Umständen, von dem Urtheil Unberufener. So wenig dem Lehrer bei diesem Anstellungssystem ungetheilte Hingebung an seinen Beruf angemuthet werden kann, eben so wenig kann ihm eine geachtete Stellung dabei zu Theil werden und es ist daher nicht zu verwundern, wenn anderwärts, wie in Preußen (nach Rönne, II. S. 446), den Gemeinden, welche das Wahlrecht haben, nicht gestattet ist, „förmliche Contracte, in welchen wohl gar ein Kündigungsrecht vorbehalten wird, mit dem anzustellenden Schullehrer abzuschließen."

Wir nehmen für die Anstellung des Lehrers jeder Kategorie, damit er in seiner Existenz gesichert und würdig gestellt sei, Stabilität in Anspruch, d. h. Anstellung auf Lebenszeit und unter gesicherten Rechtsformen, sei es, daß diese, wie z. B. in

Württemberg, für die Lehrer besonders normirt sind, oder daß, wie in der preußischen Verfassung v. J. 1850 Art. 23 ausgesprochen ist, die öffentlichen Lehrer die Rechte und Pflichten der Staatsdiener haben. — Die nahe liegende Befürchtung, daß man dabei schlechte Lehrer nicht los wird, vermindert sich sehr, wenn bei Anstellung von Lehrern sorgfältig und nach den oben bezeichneten Grundsätzen verfahren wird. Eine Staatsbehörde, welche für die Heranbildung von Lehrern sorgt, den Aspiranten vom Anfang seiner Bildungslaufbahn an aufmerksam begleitet, bei den Prüfungen ihn näher kennen lernt, bei Verwendungen im praktischen Lehramt ihn Jahre lang erprobt, bei Anstellung desselben dann auf die oben bezeichnete Weise verfährt, wird, wenn sie auch nicht frei von Fehlgriffen bleibt, doch gewiß selten Lehrer anstellen, deren Befähigung zweifelhaft ist. Wenn dies aber dennoch vorkommt oder wenn schon angestellte Lehrer Grund zu Beschwerden geben, so wird es wohl angemessener sein, Mittel und Wege in Bereitschaft zu halten, durch welche solche Lehrer entweder gebessert, oder unschädlich gemacht oder von ihrem Amte entfernt werden können, als von vorne herein jeden Lehrer mit dem Mistrauen anzustellen, daß er den Erwartungen nicht entsprechen könnte und Maßregeln zu treffen, wodurch man sich gegen ihn sicher stellt. Wir glauben, daß in den durch die Gesetzgebungen überall vorgesehenen Mitteln zur Correction von Lehrern und Beamten, wie in Preußen durch das Disciplinargesetz vom 21. Juli 1852 (Rönne S. 492 ff.) im Königreich Sachsen durch die bei Kirsch II. S. 188 angeführten Vorschriften, durch Versetzung (nach den oben angegebenen Normen), Beigebung eines Hülfslehrers, Quiescirung, Pensionirung, Suspension, Entlassung, Wege genug gezeigt sind, auf welchen unfähige Lehrer unschädlich gemacht werden können. Denn Unabsetzbarkeit sind wir keineswegs gemeint für die Lehrer zu verlangen. Vielmehr glauben wir, da die Lehrer unter allen Beamten am leichtesten der Gefahr ausgesetzt sind, ohne nachweisbare Verschuldung unbrauchbar zu werden, es sollte für solche die Entfernung vom Amte auf jede mögliche Art erleichtert werden durch günstige Bestimmungen sowohl in Betreff ihrer Quiescirung und Pensionirung, als in Betreff der Einrichtung eines Hülfsunterrichts. Gegen solche Lehrer aber, welche durch eigene Schuld unbrauchbar werden, sollte unter Einhaltung der gesetzlichen Formen unnachsichtlich im Disciplinarwege eingeschritten und ihre Entfernung vom Amte verfügt werden. **Hirzel.**

Anstellungsprüfung, s. Lehrerprüfung.

Anthropologie, s. Religionsunterricht.

Antipathie, s. Abneigung.

Antworten, s. Fragen und Antworten.

Arbeit ist zugleich Mittel und Zweck des Lebens und darum auch der Erziehung. „Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brod essen!" (1 Mos. 3, 19.) Du mußt arbeiten, um zu leben! So wenig aber vor dem Falle das Leben ein müßiges war, so wenig darf der von jenem Fluche Erlöste ein solches Leben selbst am Ziele hoffen. Es ruht zwar die Erlösung auf der Gnade; aber dennoch ist das Leben des Erlösten Arbeit: „schaffet, daß ihr selig werdet." (Phil. 2, 12.) Und selbst der Vollendete wird nicht aufhören zu arbeiten, nur ohne Mühe und Unlust wird seine Arbeit sein; soll er ja der göttlichen Natur theilhaftig (2 Petr. 1, 4.), Gott gleich werden (1 Joh. 3, 2.); Gott aber ist der ewig wirkende (Joh. 5, 17.). In der That, kein religiöses, kein sittliches Leben ist denkbar ohne Arbeit; kaum das physische, vegetative: nichts thun heißt nichts sein. Wird nun für das Leben erzogen, so muß auch zur Arbeit erzogen werden. Denn der Zögling ist ein sittliches Wesen, muß also als solches arbeiten, und soll einst als entwickelter, erzogener Mensch arbeiten; darum muß er arbeitsfähig gemacht werden, und eben dieses Geschäft liegt der Erziehung ob. Somit ist Arbeit der Zweck der Erziehung, wie des Lebens. Aber auch das Mittel der Erziehung ist Arbeit. Die Arbeitsfähigkeit, welche anerzogen werden soll, beruht auf zwei Factoren: der Lust und der Kraft; durch welche Mittel nun lassen sich diese beiden wecken und entwickeln? Es giebt deren mehrere, nicht alle aber darf die Erziehung an-

wenden. Eines jedoch kann durchaus nicht entbehrt werden, wenn es darauf ankommt, Arbeit zu lehren, eben die Arbeit selbst. Nur an der Arbeit kann man Arbeit lernen und ein Unterschied der Erziehungsweisen entsteht erst dadurch, ob man rein und naturgemäß an der Arbeit selbst Lust und Kraft zur Arbeit zu entwickeln sucht, oder außer der Sache gelegene Mittel in Anwendung bringt. Wir behaupten, um Lust und Kraft zur Arbeit zu wecken und zu entwickeln, genügt die Arbeit, die recht geleitete und gelehrte Arbeit. Unläugbar, der Mensch hat nicht bloß einen Lebenstrieb, sondern auch einen angebornen Arbeitstrieb. Derselbe spricht sich zuerst als Spieltrieb aus. Auch dieser will geleitet und überwacht sein, damit nicht in dem Kinde, wenn man es diesem Triebe ganz überläßt, der Grund der Unstetigkeit des Charakters, der Launenhaftigkeit, maßloser Begehrlichkeit und Blasirtheit sich lege. Man sorge für Ordnung im Spiel, für Beharrlichkeit beim Spiel, daß das Kind nicht von einem zum andern überspringe und dadurch der Langenweile anheimfalle, daß es mit rechter Lust und ganzem Sinne der Sache sich hingebe. Durch diese Ordnung, diese Ausdauer, diese Hingabe wird in der That das Spiel Vorspiel und Vorschule der Arbeit: denn rechte Arbeit muß eine geordnete, ausdauernde, hingebende sein. Aus dem Spieltriebe entwickelt sich der eigentliche Arbeitstrieb und zeigt sich recht deutlich auf einer gewissen Stufe des Alters. Da will sich das Kind mit seinem Thun wichtig, selbst nützlich machen, freut sich, wenn es ein Geschäft bekommt, dessen Erfolg man anerkennt und brauchbar findet: ein deutlicher, nicht genug zu beachtender Wink der Natur für den Erzieher. Ist nun das Kind zur Arbeit wirklich reif geworden, so halte man es in Schule und Haus zu wirklicher Arbeit an und trenne wohl Arbeit und Spiel: zuerst Arbeit und dann Spiel! Das Kind will arbeiten vermöge seines Triebs und soll arbeiten vermöge seiner Bestimmung als Mensch: aber zuerst wird es eben doch die Arbeit als ein Müßen empfinden. Dennoch kann sich selbst an diesem Müßen die Arbeitslust entwickeln. Wird dem Kinde die Arbeit schwer und sauer, so daß es sich derselben wohl auch entziehen möchte, wenn es nicht eben an sie herangehen und bei ihr bleiben müßte, so weiß es ja, daß auf die Arbeit die Ruhe folgt, Erholung und Spiel, fühlt, daß auf die Arbeit die Ruhe viel süßer ist, als ohne die Arbeit und philosophirt nun auch eben so vernünftig wie dort Sokrates über seine Ketten, daß sie ihm eine Quelle des Wohlbehagens geworden seien: auch das Kind erkennt in der Arbeit eine Würze der Ruhe. Auf dieser Stufe, dem Gemüthlichen: „nach der Arbeit ist gut ruhen,“ bleibt es aber nicht stehen, wie wohl viele Alte nicht über sie hinauskommen. Auf das Müßen, wohl auch neben ihm, kommt das Sollen, und das hat auch noch einen gar bittern Geschmack. Der Geist sagt Ja, das Fleisch sagt Nein! Kommt es nun zu einem tüchtigen Kampfe des Geistes mit dem Fleische, des Muthes mit der Trägheit, so wächst eben in diesem Kampfe die Kraft des Geistes und das Gefühl des Sieges — und der Sieg bleibt nicht aus, wo nur der Kampf ernstlich unternommen wird — hat etwas ungemein Ermuthigendes, Weckendes. Noch zwar erscheint die Arbeit als Feind, labor improbus, aber als ein Feind, an dem sich Ehre erholen läßt. Das ist die zweite Stufe der Entwicklung der Arbeitskraft und Arbeitslust rein durch die Arbeit und an der Arbeit: eine Schule zugleich der Selbstüberwindung, des Gehorsams und der Treue, wenn anders der Erzieher das Pflichtgefühl anzuregen versteht. Aber zur Lust wird auch die Arbeit, nicht bloß der Sieg, das Müßen und Sollen zum freudigen Wollen, wenn nun durch jene zwei Stufen hindurch mit der Arbeitskraft auch die Arbeitsfertigkeit so gewachsen ist, daß die Arbeit leicht von statten geht, daß Früchte sichtbar und genießbar werden, daß aus ihr dem Denken Licht, dem Wollen Stärkung, dem Gemüthe Befriedigung zufließt. Und diese Lust ist wiederum der mächtigste Hebel der Kraft. Das macht alles die Arbeit und nur die Arbeit, aber auch nur die tüchtige, die geordnete, die hingebende, die angestrengte Arbeit. Wann leuchtet des Schülers Auge am freudigsten, klarsten? Ist es nicht dann, wenn es dem Lehrer gelungen ist, seine Arbeitskraft recht in ihrem innersten Grunde anzuregen? Umgekehrt: wann sind die Schüler am verdrossensten,

schwierigsten? Dann unfehlbar, wenn es der Lehrer nicht versteht, sie in Arbeit zu setzen. Denn der Schüler will, wenn er es auch selbst nicht weiß, arbeiten, er will in der Schule nicht spielen, nicht nichts thun, und ein dankbares Andenken bewahrt er nur dem Lehrer, bei dem er sich anstrengen, arbeiten gelernt hat. Freilich dazu gehört, daß der Lehrer und Erzieher die Arbeit selbst versteht und recht betreibt, daß er weiß, welche Arbeit anregt, sagen und zeigen kann, wie muß die Arbeit angegriffen, wie betrieben werden, damit sie von statten geht, daß er selbst mitarbeitet, und ein anschauliches Beispiel ist, daß Arbeit begeistern kann. Die Arbeit, mit Ernst und Nachdruck gelehrt, ist schon an sich eine Schule der Sittlichkeit: denn, wie Waiz (allg. Päd. S. 327) mit Recht sagt, „lernt nur das Kind sich anstrengen, werden seine Thätigkeiten geregelt und zur Ordnung und Stetigkeit in ihrer Aufeinanderfolge gewöhnt, so wächst auch seine Energie in der zweckmäßigen Beherrschung des Gedankenlaufes durch den Willen mehr und mehr und mit ihr die Kraft der Selbstbeherrschung zu sittlichen Zwecken überhaupt.“ Zur sittlichen That aber wird die Arbeit erst durch Entwicklung des Pflichtgefühls, durch welches die Lust, die sie erzeugt, geheiligt wird, dessen aber auch das Kind fähig ist: „daß du arbeitest, ist Gottes Wille, indem du arbeitest, gefällst du Gott.“ Die Arbeitslust und die Arbeitskraft, beide in natürlicher Wechselwirkung mit einander, können also ganz aus der Arbeit selbst geholt werden. Daneben nun erscheinen andere Mittel, welche eine falsche Erziehungskunst anwendet, um Arbeit zu lehren und anzugewöhnen, nicht nur als unsittlich, sondern auch als unnöthig und unwirksam, wir meinen den Terrorismus, die Anregung des Eigennutzes und die Aufstachelung des Ehrgeizes. Sie können höchstens eine Angewöhnung, bei manchen Naturen große Fertigkeit, wohl auch eine epikureische Befriedigung hervorbringen, nie aber die nachhaltige, reine Freude und Hingebung erzeugen, welche allein aus der Arbeit selbst, als einer göttlichen Pflicht erwächst, abgesehen davon, daß sie die sittliche Natur des Zöglings vergiften. In dieser Entwicklung der Arbeitslust und Arbeitskraft durch Arbeit hat aber die Erziehung alle Aufforderung, Maß zu halten, da blinder Eifer und ebenso blinde Zärtlichkeit nach zwei Seiten hin zu fehlen so sehr geneigt sind. Sie darf nicht vergessen, daß zur Arbeit die Ruhe gehört, daß beide Geschwister sind, freilich, wie Kastor und Pollux, getrennt. Daß die Arbeit mit der Ruhe abwechsle, ist eine Forderung nicht nur, sondern auch eine Nothwendigkeit der Natur, der man nur zum Unheil und nur bis auf eine bestimmte Grenze trotzen kann. Vgl. Waiz, S. 357 u. 358. Aber das richtige Maß der Arbeit und Ruhe in ihrem Verhältnis zu einander zu finden, ist ebenso schwer als nothwendig. Wie lange soll der Zögling arbeiten, wie lange ruhen? Wie oft abwechseln mit Arbeit und Ruhe? Wann arbeiten, wann ruhen? Die Erziehungslehre kann auf diese Fragen wohl im allgemeinen, nicht aber im einzelnen bestimmte Antworten geben. Wie lange arbeiten, wie lange ruhen? Hufeland sagt: acht Stunden Arbeit, sechszehn Stunden Ruhe! Eine Regel, die vorderhand gewiß nur in Ausnahmen besteht, nach beiden Seiten; die Individualität, das Alter, die Jahreszeiten selbst machen diese Ausnahmen nothwendig. Ein Mittleres muß es dennoch geben, wenn auch für alle jene Verschiedenheiten wieder verschieden. Die Ausdauer bei der Arbeit beruht einentheils auf der Kraft, anderntheils auf dem guten Willen, diesen kann man von allen verlangen, jene giebt die Natur. Darum bemesse der Erzieher die Arbeitszeit allein nach der Kraft, und wenn er mehrere Zöglinge zugleich arbeiten lassen muß, nehme er die Kraft der schwächsten zum Maßstab und gleiche das Misverhältnis dadurch aus, daß er den stärkeren in gleicher Zeit das Maß der Aufgabe erhöht. Bis zur Erschöpfung soll es in der Regel nicht kommen; in der Regel — denn je und je bis zur Erschöpfung arbeiten zu lassen, ist durch den Zweck der Erziehung, welche für das Leben erziehen soll, gerathen. Im Leben kommen die Fälle nicht gar zu selten vor, daß die Kraft bis auf ihren untersten Grund in Anspruch genommen wird, wie will da der so ganz nur an das Normale Gewöhnte auskommen? Ueberhaupt, so schwer sich eine Ueberspannung der Kraft rächt,

so verderblich ist es, unter einem gewissen Maß zu bleiben, es nie zur Anstrengung, nie zur Ermüdung kommen zu lassen; da kann sich die Kraft nicht entwickeln, da kommt es nie zu dem freudigen Bewußtsein: ich habe mich selbst übertroffen! Ein aufmerksamer und gewissenhafter Erzieher kann durch Beobachtung auf das richtige Maß kommen, das er in Arbeit und Ruhe bei seinen Zöglingen anwenden darf. Eine andere, nicht weniger wichtige Frage ist: wenn nun das Maß der Arbeitszeit feststeht, was ist besser, diese Arbeitszeit in größere oder kleinere Abschnitte zu theilen, in wenigere oder mehrere, mit längeren oder kürzeren Unterbrechungen durch Ruhe? Obwohl auch hier dieselben Rücksichten, wie oben, Individualität, Alter, Jahreszeiten wesentliche Verschiedenheiten begründen, so muß doch im allgemeinen als Grundsatz ausgesprochen werden: ein allzuhäufiges Unterbrechen der Arbeit durch Ruhezeiten ist vom Uebel! Ausdauer ist eines der Haupterfordernisse rechter Arbeit, aber gerade zur Ausdauer kommt es nicht bei jenem System kleinster Arbeitszeiten: lieber im ganzen etwas abgebrochen, und die einzelnen Zeiten länger gemacht, bei den jüngeren nicht unter einer, bei den älteren nicht unter zwei Stunden! Ja zur Vorbereitung auf Außergewöhnliches darf dieses Maß wohl auch verdoppelt werden. Freilich auch die Ruhezeiten zwischen der Arbeit sind ebenfalls richtig zu bemessen. Nach zwei Stunden angestrengter Arbeit braucht der Knabe und im Wachsen begriffene Jüngling wohl eine halbe Stunde Erholung, nach vier, auch mit dieser Pause, wenigstens zwei; ebenso nach Tagen der Arbeit seine Nachmittage und seinen Sonntag, nach Monaten seine Vacanzwochen. Wann, fragt es sich drittens, ist Arbeit, wann Ruhe geboten? Von Natur gehört der Tag der Arbeit, die Nacht der Ruhe. Indessen sind unsere Winter-Morgen und Abende je von 6—8 Uhr herrliche Arbeitszeiten für den Knaben und Jüngling. Auch in dieser Hinsicht ist eine starre Regelmäßigkeit nicht gut für das kommende Leben, das gar oft Arbeit verlangt ohne Rücksicht auf Zeit und Stunde. Deswegen scheue man sich nicht, je und je (doch wohl = selten? Die Red.) die Arbeit bei den Erstarkteren auch wohl bis oder über Mitternacht sich ausdehnen, auch bei hoher Sommerhitze fortsetzen zu lassen. Machen wir ja doch an uns allen die Erfahrung, daß oft gerade dann, wann entweder die Tages- und Jahreszeit oder die gemüthliche Stimmung der Arbeit ganz ungünstig schien, das Aufbieten der Energie die Unlust in Lust verwandelt hat. Man meine doch ja nicht, daß man zur Arbeit immer durch die Lust eingeladen sein müsse; es darf wohl auch einen sauern Entschluß kosten. Gewiß mancher Faule ist es erst geworden, weil man ihn nicht gewöhnt hat, die augenblickliche Unlust zur Arbeit zu überwinden. — An pünctlichen Anfang und gehöriges Aushalten der Arbeitszeiten ist mit aller Strenge zu gewöhnen, weil, wie Waiz (S. 328) sagt, „die Lebensordnung, an welche später der Erwachsene sich bindet, und die größere oder geringere Strenge, mit der er dies thut, von jener Gewöhnung wesentlich mit abhängen;" wir können hinzusetzen: weil Ordnung und Ausdauer wesentliche Attribute und Bedingungen gedeihlicher Arbeit sind, und müßen wiederholen, daß die Gewohnheit nicht zu starrer Regelmäßigkeit werden darf, die durch die außerordentlichen Ansprüche, welche das Leben macht, außer Fassung gesetzt wird. Aber nicht nur zwischen Arbeit und Ruhe muß eine richtig bemessene, wohl geordnete Abwechslung herrschen: es giebt innerhalb der Arbeit selbst, wie auch in der Ruhe, gewisse Unterschiede, welche dem Verhältnis von Arbeit und Ruhe entsprechen; sie zu beachten, ist ebenso wichtig für die Erziehung, als das richtige Verhältnis von Arbeit und Ruhe zu treffen. Körperliche Arbeit nach angestrengter geistiger ist eine Erholung und eine Art Ruhe. Ebenso die Geistesarbeiten unter sich sind so verschieden, daß der Uebergang von der einen zur anderen einem Ausruhen gleichkommt, z. B. wenn nach abstractem Denken Gedächtnisarbeit oder Beschäftigung des Vorstellungs- und Anschauungsvermögens kommt; und so hat auch der Körper seine mehr oder minder anstrengenden Arbeiten. Nicht minder in der Ruhe giebt es gewisse Grade und Arten, durch welche sie mehr oder weniger mit der Arbeit verwandt wird; zwischen geist- und gedankenlosem Nichtsthun und geistreicher Unterhaltung ist eine große

Kluft. Auch hier entsteht für die Erziehung die Aufgabe, richtig abzuwechseln, eine Art der Arbeit oder der Ruhe nicht zu lange fortzusetzen, aber auch nicht zu kurz abzubrechen, jede zu ihrer Zeit vorzunehmen. Denn so verkehrt es ist, eine Art der Arbeit bis zum Eckel auszudehnen, so verderblich ist ein allzu rascher Wechsel, wie zwischen Ruhe und Arbeit, so zwischen den verschiedenen Arten der Arbeit selbst. Soll es ja doch Unterrichtsanstalten geben, in welchen jede halbe Stunde der Gegenstand gewechselt wird: wie soll es da zur Ausdauer, zum Eingehen kommen? Aber auch der stündliche Wechsel oft in den heterogensten Fächern, wie ihn unsere Lectionsplane gewöhnlich aufweisen, ist schwerlich der richtige. Nicht minder wichtig ist ein richtiges Verhältnis der Schul- und Privatarbeit: dort das Aufnehmen, hier das Vorarbeiten muß in richtig bemessenen Zeitmaßen mit einander wechseln. Wenn somit das rechtzeitige Aufhören und Aussetzen der Arbeit, d. h. die Ruhe, die zwar negative aber nicht minder wichtige Bedingung der Arbeitslust und Arbeitskraft ist, als das rechtzeitige Beginnen und Fortsetzen, so scheint dagegen der Müßiggang der entschiedenste Feind und Widerpart der Arbeit zu sein. Und doch läßt auch er in den Dienst der Arbeit sich hereinziehen. Man straft den Müßiggänger pädagogisch, wie polizeilich, mit Arbeitszwang; mit vollem Rechte, wenn dieser Zwang die Absicht und Wirkung hat, daß der Gestrafte die Arbeit lieb gewinnt. Der Arbeitszwang kann diese Wirkung haben dadurch, daß er den Gestraften zur Einsicht bringt, daß es um die Arbeit die Last und Unlust doch nicht sei, welche der Müßiggang sich vorstellt und daß man am Ende gar mit leichterer Mühe arbeite, als müßig gehe. Es läßt sich aber noch unmittelbarer dem Müßiggänger diese Ueberzeugung beibringen durch die Strafe, die dem Müßiggange inne wohnt, die Langeweile. Diese recht zu empfinden, muß dem Müßiggänger Gelegenheit gemacht werden. Wie, wenn man den Faulen mit gezwungenem Müßiggange strafte? wenn man ihn Stunden lang, unter den Augen des Erziehers natürlich, müßig da zu sitzen verurtheilte, während seine Kameraden neben ihm arbeiten? Doch — das setzt ein eigenthümliches Verhältnis der häuslichen Zucht zu der Schule voraus und ist überhaupt Sache individuellen Taktes. Eine ähnliche Wirkung haben oft die Ferien, sofern sie eine Sehnsucht hervorrufen, der Langenweile des Müßiggangs los zu werden durch Arbeit, und es ist jeden Falls nicht gerathen, dieselben mit Arbeiten allzusehr zu bedenken. — Der Müßiggang flieht, die Faulheit haßt die Arbeit, der handwerksmäßige, eigennützige, ehrgeizige Fleiß läßt sie sich gefallen als ein nothwendiges Uebel, gewinnt sie gewohnheitsmäßig vielleicht auch lieb: der sittliche Fleiß dagegen, den die ihre Aufgabe richtig erfassende Erziehung erzielt, hat eine freie, sittliche Lust zur Arbeit, und sieht in ihr allerdings zunächst ein Mittel, ein Mittel aber zum Höchsten, zur Gottähnlichkeit, allein sofern die Gottähnlichkeit selbst Wirksamkeit, Arbeit ist, so ist ihm die Arbeit auch Zweck: und als dieses Zweckes und Mittels Mittel liebt und heiligt er auch die Ruhe. **Adam.**

Arbeiten, häusliche, s. Aufgaben.

Arbeitsamkeit, s. Fleiß.

Arbeitsschule, s. Industrieschule.

Aergernis. Dieser biblische Begriff gehört in eine christliche Pädagogik, weil er, als directer Gegensatz des biblischen Begriffes der οἰκοδομή (das zu-Fall-bringen als Gegensatz des Auferbauens) alles dasjenige umfaßt, was wir Kindern gegenüber zu meiden verpflichtet sind, damit wir nicht, statt sie dem Zweck aller Erziehung näher zu bringen, sie vielmehr davon zurückhalten und Anlaß für sie werden, auf falsche Bahnen zu gerathen. Kein Aergernis zu geben, ist die allererste, negative Voraussetzung der positiven Möglichkeit einer christlichen Erziehung; und wenn Christus in der hieher gehörigen Hauptstelle Matth. 18, 6—10 über den Urheber eines Aergernisses das Urtheil fällt, es wäre ihm besser, daß ein Mühlstein an seinen Hals gehängt würde 2c., so bezeichnet er damit solche Sünde als eine Todsünde; wer sie begeht, für den wäre selbst das schrecklichste, schmählichste Ende, da nicht einmal sein Leichnam eine Ruhestatt auf Erden fände, noch eine leichtere Strafe, als die, die seiner in Wirklichkeit wartet.

Sagt aber dies der Herr einem Jeden, der mit einem Kinde in Berührung kommt, wenn auch ganz zufällig, so gilt es in desto höherem Maße dem Erzieher, der gerade die Aufgabe hat, zu erbauen, statt zu ärgern, ja die unvermeidlichen Aergernisse (a. a. O. Vs. 7: ἀνάγκη γάρ ἐστιν ἐλθεῖν τὰ σκάνδαλα) fern zu halten oder zu paralysiren; Gott ist's zwar allein, der stärken und bewahren kann vor dem Argen (2. Theff. 3, 3.), aber er will das thun vornehmlich durch den Erzieher als sein Werkzeug.

Wenn wir sagen, Aergernis sei ein biblischer Begriff, somit auch die Taxation desselben sich für uns nach biblischem Maßstabe richtet, so soll deshalb nicht vergessen sein, wie sehr auch die pädagogische Weisheit des Heidenthums, des römischen mehr als des griechischen, diesen Punct gewahr wurde und seine Wichtigkeit begriff. Der Römer wollte, so lang überhaupt ein sittlicher Geist in ihm wohnte, vor seinem Sohne nichts Unehrenhaftes thun, sowohl um nicht unmittelbar schlimm auf denselben einzuwirken, als auch um nicht die Achtung, die der Sohn vor dem Vater, überhaupt die Jugend vor dem Alter haben soll, selber unmöglich zu machen; zwei Momente, die auch in dem christlichen Begriffe des Aergernisses zusammentreffen. Bekannt ist die römische Sentenz: sacra res puer est; ausgeführt ist der Gedanke in der Stelle:

Nil dictu foedum visuque haec limina tangat,
Intra quae puer est. Procul hinc, procul inde puellae
Lenonum et cantus pernoctantis parasiti.
Maxima debetur puero reverentia. Si quid
Turpe paras, ne tu pueri contemseris annos,
Sed peccaturo obsistat tibi filius infans etc.

Juv. Sat. XIV, 44 f.

Freilich geht sowohl aus dem Zusammenhang, in dem diese Worte stehen, als aus Schilderungen, wie jene von Quintilian (inst. I. 2. 8. Nostras amicas, nostros concubinos vident; omne convivium obscoenis canticis strepit, pudenda dictu spectantur; fit ex his consuetudo, inde natura; discunt haec miseri, antequam sciant, vitia esse) sattsam hervor, daß das Heidenthum zu solcher Erkenntnis erst recht kam, als die Aergernisse mit solchen guten Lehren nicht mehr aus dem Felde zu schlagen waren. Ueber Einzelnes von ähnlicher Art, was die Scheu des Römers vor der Jugend schon in früherer Zeit als Charakterzug erkennen läßt, s. Cramer, Gesch. der Erz. I. S. 389.

Diese Achtung, die der Erwachsene vor dem Kinde haben soll, und die nicht bloß der teuflischen Lust, die Unschuld zu verführen, sondern auch der viel öfter vorkommenden Gleichgültigkeit und Fahrläßigkeit entgegengesetzt ist, womit die Anwesenheit von Kindern ignorirt wird, weil man sie für nichtsbedeutende Figuren hält, um deren willen man sich irgend welchen Zwang anzuthun nicht gesonnen ist, — diese Achtung motivirt Christus theils durch das Allgemeinere, daß das Himmelreich der Kinder ist, Marc. 10, 14., daher wir, statt ihnen durch Aergernisgeben dieses ihr Erbgut zu rauben, vielmehr selber müßen Kinder werden, um ins Himmelreich zu gelangen; theils durch das Besondere, Matth. 18, 10., daß ihre Engel allezeit das Angesicht des Vaters im Himmel sehen, — ein Wort, zu dessen Auslegung uns zwar die Schrift anderweitig nichts an die Hand giebt, das aber, wenn man auch nicht nach gewöhnlicher Annahme eine Vertretung der μικροί vor Gottes Thron darin finden will, die allerdings sonst constant nur Christo selbst zugeschrieben wird, jedenfalls sie als Gegenstände ununterbrochener göttlicher Aufmerksamkeit und Fürsorge bezeichnet, deren Verletzung und Verwahrlosung eben deshalb als schweres Verbrechen erscheint.

Um nun den Begriff dieses Verbrechens, d. h. des Aergernisses, genauer des Aergernisgebens (— vom Aergernisnehmen wird unten besonders die Rede werden) näher zu bestimmen, müßen wir specieller fragen: 1) wer diejenigen sind, die geärgert werden? 2) wer das Subject ist, von dem das Aergernis ausgeht? und 3) welche Handlungen oder Zustände als Aergernisse prädicirt werden müßen.

1) Geärgert werden können nur „die Kleinen", was aber im Sinne jener Matthäusstelle nicht ausschließlich vom Kindesalter zu verstehen ist, sondern auch von denen, die im Glauben an den Herrn wieder Kinder werden (18, 6. τούτων τῶν πιστευόντων εἰς ἐμέ, was einst eine orthodoxe Dogmatik ungeschickter Weise als Beleg dafür angesehen hat, daß auch die Säuglinge schon einen Glauben haben, während in der Stelle umgekehrt der Glaube es ist, durch den wir erst Kinder werden); daß aber das wirkliche Kindesalter mit darunter begriffen ist, geht aus dem ganzen Zusammenhange hervor, wo Vs. 2. ein wirkliches Kind als Vorbild für die Jünger herbeigerufen wird. Welches Attribut sie zu Objecten möglichen Aergernisses macht, das ist am leichtesten zu erkennen, wenn wir erst ausscheiden, für wen es gar kein Aergernis geben kann? Das ist einerseits nicht nur Gott, sondern auch die Heiligen; der Begriff der Heiligkeit, hier als höchste sittliche Vollkommenheit gedacht, hat eben daran eines seiner unterscheidenden Merkmale, daß er jede Versuchbarkeit und Verführbarkeit ausschließt; der Gute kann zu Fall kommen, der Heilige nicht mehr; für ihn ist die Sünde wohl ein Greuel, aber kein Aergernis mehr. Andererseits aber kann auch der Bösewicht nicht mehr geärgert werden; das ist ebenso ein Moment im Begriff des Satanischen, daß das Böse nicht mehr einen passiven Eindruck hervorbringt, sondern activ vom Subject ausgeht und, auch wenn es von außen an dasselbe herantritt, nicht als etwas Fremdes ins Gemüth eingeht und dasselbe alterirt, sondern sofort als Eigenes assimilirt wird. Somit liegt das Object des Aergernisses in der Mitte zwischen diesen Endpuncten. Aber auch an denen, die wir in dieser Mittelstellung treffen, ist es nicht diese für sich schon, sondern ein specielleres Attribut, was sie dem Aergernis aussetzt, nämlich die Einfalt. Wie genau gerade dieser Begriff zu dem des Aergernisses das Correlat bildet, wird sich unten noch deutlicher ergeben, wenn wir das Aergernisnehmen zu erörtern haben werden; hier vorerst diene so viel zur nähern Bestimmung: es ist diese Einfalt ein Zustand, da a. das Subject diese und jene Sünde, ja die Weltsünde im Allgemeinen noch gar nicht kennt; durchs Aergernis erfährt es erst ihre Existenz; oder b. das Subject weiß vielleicht wohl, daß es Sünden giebt, die man so oder so nennt, es hat eine dunkle Vorstellung davon, aber zugleich auch ein dunkles Grauen davor; das Aergernis nun ist's, wodurch ihm diese Sünde in natura vor Augen gebracht wird, was zwar, je nachdem das sittliche Leben im Innern schon erstarkter ist, jenes Grauen möglicher Weise noch verstärken kann, weit eher aber dasselbe abstumpft; man sieht, wie diese Sünde mit Leichtigkeit begangen wird; man sieht, der Thäter wird nicht etwa sofort vom Blitze getroffen, er lacht seiner That: das wirkt lähmend auf jenen vorherigen Abscheu zurück. Oder endlich c. das Subject hat eine Sünde, ein Laster wohl längst erfahren, ja vor Augen gesehen, aber nur als That solcher Menschen, die es zum Voraus schon als Lasterhafte kennt, an denen ihm daher auch die einzelne Vergehung gar nicht auffällt. Nun aber wird dieselbe That begangen von Jemand, der entweder sich wirklich seither als rechtschaffener Mann benommen, der vielleicht sogar sich in das Ansehen prononcirter Frömmigkeit gesetzt hat, oder dessen Beruf schon das Präjudiz mit sich bringt, daß auch nur an die Möglichkeit solcher Vergehung von seiner Seite zu denken ein Unrecht wäre; dadurch nun, daß auch er zu Falle kommt, wird die Einfalt auf die Vorstellung geleitet, es gebe überhaupt keine makellose Rechtschaffenheit; das Gemüth, das sich an einer verehrten Persönlichkeit selber aufrecht hielt und stärkte, verliert den Glauben an ein objectives Bestehen des Guten und damit auch einen Halt für die eigene Rechtschaffenheit.

2) Dies führt bereits auf den weiteren Punct: wo wir diejenigen zu suchen haben, die da Aergernis geben? Nach Matth. 18, 6. ist dies der κόσμος. Vom Satan sagt die Schrift nicht, daß er Aergernis gebe (Matth. 16, 23 — auf welche Stelle wir auch in anderer Beziehung unten noch zurückkommen werden — steht dem nicht im Wege, denn der σατανᾶς, der dem Herrn ein σκάνδαλον ist, ist eben nicht der Satan, sondern der Jünger Petrus); wo das Böse als eine absichtlich verführende Macht auftritt (wie

1. Petr. 5, 8), da reden wir von Versuchung und Verführung, aber nicht von Aergernis. Diesem kommt vielmehr das Merkmal des Unabsichtlichen zu; d. h. nicht die Sünde selbst, womit Aergernis gegeben wird, ist eine unabsichtliche, unvorsätzliche, sondern nur der Vorsatz der Verführung liegt nicht darin; es wird im Leichtsinne gesündigt, man thut es, nicht weil Andere es gewahr werden, sondern obgleich sie es gewahr werden, also eben aus jener in der Matthäusstelle Vs. 10 genannten Geringschätzung gegen sie. Aber eben dies leitet darauf, daß, wenn auch der κόσμος im Allgemeinen Urheber des Aergernisses ist und seiner Natur nach (Vs. 17) gar nicht anders kann, als Aergernis geben, er es doch immer in bestimmter Form, durch bestimmte Organe ist. Diese müßen nämlich, um Aergernis geben zu können, immer in einem Verhältnis der Superiorität stehen zu jener Einfalt; es kann nur der Starke dem Schwachen, der Erwachsene dem Kinde, der scheinbar Fromme dem, der erst fromm werden soll, wirkliches Aergernis geben; sollte sogar ein Kind nicht mehr Object, sondern bereits Subject des Aergernisses sein, so wäre dies nur möglich entweder einem andern Kinde gegenüber, das noch mehr als jenes in Einfalt steht, das jünger oder unselbständiger ist, oder aber, indem es Reden führte, oder in einem Aufputz erschiene oder Handlungen begienge, die gerade von ihm, als dem Kinde dieser vielleicht rechtschaffenen oder angesehenen Eltern nicht zu erwarten wären; es ist in dem Falle nicht das Kind als Kind, was Aergernis giebt, sondern die schlechte Erziehung, die es verräth. — Auf Eine biblische Redeweise scheint dies allerdings nicht zu passen, wenn nämlich a. a. O. Vs. 8 u. 9., wie schon in der Bergpredigt 5, 29. 30. und Marc. 9, 43—47. das eigne Auge, die eigne Hand, der eigne Fuß als Subjecte des Aergernisses genannt werden, die man in dem Fall lieber vom Körper abwerfen soll. Da steht freilich keine Superiorität der Einfalt gegenüber; aber es ist auch klar, daß — im Einklange mit dem parabolischen Charakter der ganzen Sentenz — der specifische Begriff des Aergernisses auf Auge, Hand ꝛc. nur uneigentlich übergetragen werden kann; das Auge, die Hand thut nichts Böses in selbständiger Weise, wodurch erst der innere Mensch zur Nachahmung gereizt werden könnte; das Auge sieht nach nichts, die Hand greift nach nichts, wohin ihnen nicht der Wille, die Lust die Direction giebt; nicht einmal als Sitz einer Lust, wie andere Organe des Leibes, können Auge, Hand und Fuß betrachtet, ihnen also auch nicht ein Trieb, der zu sündlichem Reize werden kann, zugeschrieben werden. Die genannten Verse sagen somit im Wesentlichen, nur concreter und mit einer praktischeren Tendenz dasselbe aus, was Jak. 1, 13 ff. gesagt wird; der Gebrauch des Wortes ärgern ist dort nur durch die Personificirung von Auge, Hand und Fuß herbeigeführt, kann also auch für die Bestimmung des Begriffes selbst nicht entscheidend sein.

3) Gehen wir zum Materiellen über, so ist zunächst das Aergernis eine sündhafte Handlung oder eine sich zu einem Zustande (z. B. in einer Gemeinde) verdichtende Reihe von sündhaften Handlungen, die ohne Scheu öffentlich hervortreten und dadurch die oben bezeichneten Wirkungen auf die noch Einfältigen ausüben. Jede Sünde, welchen Namen sie habe, kann hiedurch zum Aergernisse werden, sobald solche Individuen vorhanden sind, die noch in der Einfalt stehen, und Andere, die sich nicht um Jener willen scheuen, öffentlich Böses zu thun oder zu reden. Aber es kann auch, was an sich nicht Sünde ist, zum Aergernis werden, und wird dann erst, weil es ärgert, auch zur Sünde. Dahin gehört die wichtige Auseinandersetzung von Paulus Röm. 14, 1—15, 2., wo es als πρόςκομμα ἢ σκάνδαλον bezeichnet wird, wenn der Starke die Meinung, das Gewissen des Schwachen nicht schont, indem er etwas thut, was nach seiner freieren und wohl auch richtigen Ueberzeugung nicht Sünde ist, was aber der schwache Bruder für Sünde hält; hierauf nicht Rücksicht zu nehmen, also seine Freiheit nicht um des schwachen Bruders willen beschränken zu wollen, ist selbst Sünde, weil es lieblos ist. —

Es bedarf nun keiner weitläufigen Erörterung, um von allem oben Gesagten die

pädagogische Anwendung zu machen, da das einfache Gesetz alles umfaßt: in Gegenwart eines Kindes nichts zu reden noch zu thun, was die Einfalt desselben auf eine der oben sub a. b. und c. besprochenen Arten zerstören und so dem Bösen einen Weg in die Gedanken und damit in den Willen des Kindes bahnen kann. Es ist also Pflicht, nicht nur nicht irgend etwas Schändliches sich vor ihm zu erlauben (auf Juvenals si quid turpe paras müssen wir sogleich interpelliren: ein Christ wird niemals sich beikommen lassen, aliquid turpe parare; indessen gilt dasselbe auch von gewissen natürlichen Dingen, die nur für das Kind ein turpe wären und dazu führten): sondern auch, wenn irgend eine untergeordnete Neigung, wie der Zorn, wie überhaupt eine Leidenschaft aufwallen will, ja selbst eine Regung, die an sich berechtigt, doch in der Seele des Kindes in anderem, falschem Lichte sich reflectirt,*) so fordert das Gesetz, sie in dem Fall mit der doppelten Energie festen Willens niederzuhalten, wenn ein Kind Zeuge davon wäre; sieht es den Vater, den Lehrer in solchem Zustande, der die Ehrerbietung für immer schwächt, wo nicht zerstört, so ist, wie oben gezeigt, damit ein Aergernis gegeben; anderer üblen Dinge nicht zu gedenken, von denen die Schulwände mancherlei erzählen könnten. (Zeitunglesen oder Notenschreiben oder bei den Collegen herumlaufen während der Schulstunden, oder des Schulzen Buben eine Bosheit hingehen lassen, die dem Kinde des Taglöhners eine Strafe einbringt — das alles sind gewaltige Schulärgernisse, zu denen wir ein großes etcetera setzen.) Ebenso klar ist das Gesetz, das Kind von allen Orten und von allem Umgang strenge zurückzuhalten, wo es Aergernis nehmen kann. Allein es fragt sich: ist das möglich? Ich kann meinen 8 und 10jährigen Knaben nicht unter Schloß und Riegel legen; lasse ich ihn aber auch nur in die Schule — geschweige auf die Gasse —, wie viel kann sich seinem Blicke darbieten, wie viel kann er hören, was vollständig ein Aergernis ist?

Sowohl dies nun als das unter Ziffer 3. Gesagte führt noch auf eine andere Seite der Sache; ich habe nämlich als Erzieher nicht bloß dafür zu sorgen, daß dem Kinde nicht von irgend Jemand — am wenigsten von mir selber — ein Aergernis gegeben werde, sondern auch dafür, daß es kein Aergernis nehme,**) daß es wenigstens so sehr als möglich von innen heraus dagegen sicher gestellt werde. Das ist aber von zwei Seiten zu betrachten.

1) Stellen wir der Einfalt, die noch unbefangen, in ungebrochener Einheit an dem hängt und in dem lebt, was sie als wahr und recht erkannt und ins Herz aufgenommen hat, denjenigen Zustand entgegen, da dem Menschen jene innere Einheit verloren gegangen ist, da er also durch keine Häresie oder Blasphemie mehr befremdet und aus der Fassung gebracht wird, weil ihm alles gleich wahr oder gleich ungewiß scheint, da ihm auch keine Unthat mehr ein Räthsel ist und ein Grauen erregt, weil er alles für gleich möglich hält, alles erklärlich und am Ende auch entschuldbar oder natürlich findet: dann müßen wir (in scheinbarem Widerspruche mit dem so eben Gesagten) dem Erzieher die Pflicht auferlegen: halte dein Kind so lang als möglich in dieser Einfalt, ja bewahre sie ihm für sein ganzes Leben, damit es stets am Bösen ein Aergernis nehme; denn wenn es dessen einmal unfähig, wenn es über dies hinaus ist, so findet alsdann

*) In Rom ward einst ein Senator vom Censor mit Ausstoßung aus dem Senate bestraft, weil er in Gegenwart seiner heranwachsenden Tochter seine Frau geküßt hatte. Ueber diesen und verwandte Puncte s. Jhering, Geist des römischen Rechts, Leipzig 1852—54. II. 1. S. 209. Note 308.

**) Die gleiche Unterscheidung macht Calvin, Instit. XII., 11., aber er nimmt das Zweite in einem engeren Sinne. Scandalum acceptum vocatur, quum res alioqui non improbe nec importune admissa, malevolentia aut sinistra quadam animi malignitate in offensionis occasionem rapitur. Priore illo scandali genere (nemlich durch das scandalum datum) nonnisi infirmi offenduntur; hoc autem secundo (durch das scandalum acceptum) acerba ingenia et pharisaica supercilia. In wie weit wir auch diese Gattung mitzubeobachtigen haben, wird sich unten zeigen.

das Böse, was von außen kommt, keinen festen Punct mehr in des Zöglings sittlichem Bewußtsein, keine Mauer, woran es sich stieße; soll aber eine solche vorhanden sein und stehen bleiben, so ist damit auch die Nothwendigkeit als eine bleibende anerkannt, daß er sich zu ärgern die Fähigkeit nie verliert. In diesem Sinne hat Christus Matth. 16, 23 zu Petrus, als dieser ihm Schonung seiner selbst anrathen wollte, das Wort gesprochen: σκάνδαλόν μου εἶ. Hier kann ja von einem Aergernisgeben im Sinne von „verführen" keine Rede sein. Einfalt ist es auch hier, was dem Aergernis als Object gegenübersteht, aber nicht Einfalt mit dem Nebenbegriff der Schwäche, der Verführbarkeit, sondern Einfalt als Gegensatz der Zwiespältigkeit des Wissens und Gewissens; die ganze Seele des Erlösers gieng auf in dem Willen, dem Vater gehorsam zu sein bis in den Tod; in diese innere, ungebrochene Einheit nun fällt Petri Wort: schone dein selbst, das widerfahre dir nur nicht, als greller Gegensatz hinein und wird ihm dadurch zum Anstoß, daher wir zur Erklärung der Stelle nicht nöthig haben, anzunehmen, der Herr habe gefürchtet oder gefühlt, daß Petri Rath in seiner eigenen σάρξ, seiner schwachen Menschennatur zünden, ihn also wirklich vom Gehorsam ablenken könnte, und habe deswegen sich so stark, man könnte sagen: fast heftig, gegen den es gut meinenden Petrus ausgesprochen, um damit die Gefahr in seinem eigenen Innern gewaltsam und schnell zu beseitigen. Wir nehmen die Stelle vielmehr parallel mit den vielen Fällen, in welchen es sich zeigt, daß diejenigen, welche an einer Sünde (z. B. einer Sonntagsentheiligung) Aergernis nehmen, gerade solche Menschen sind, denen nicht von weitem der Gedanke oder die Lust kommt, diese Sünde nachzuthun, bei denen also von einer Versuchung durch solches Aergernis gar keine Rede sein kann. An diesem Puncte fällt somit das Merkmal der sittlich nachtheiligen Wirkung des Aergernis Gebenden auf den Aergernis Nehmenden weg, und, indem bloß das Moment zurückbleibt, daß die wahrgenommene böse That auf ein festes, ungebrochenes sittliches Bewußtsein stößt (daher der Ausdruck Anstoß ganz bezeichnend ist), dieses Bewußtsein aber, anstatt sich irre machen zu lassen, mit aller Energie vielmehr reagirt, und diese Reaction sich eben darin ausdrückt, daß man Aergernis nimmt, statt gleichgültig zu bleiben oder das Geschehene zu belachen, so kann nichts mehr gewünscht werden, als daß der Zögling ein solch in sich festes, geschlossenes, aber innerlich so lebendiges sittliches Bewußtsein erlange, daß ihm in diesem Sinne jede wahrgenommene Sünde zum Aergernis werde. Aber abgesehen von jener Matthäusstelle wird dennoch selbst in diesen Fällen das gegebene und genommene Aergernis nicht ganz ohne sittlichen Nachtheil für die, die es nehmen. Wenn nämlich auch ihr eigenes Bewußtsein von Gut und Böse nicht die mindeste Alteration erleidet, so wird doch ihr Glaube an die Gerechtigkeit der öffentlichen Gewalten, an die Christlichkeit des Staates, an die Wirksamkeit der Kirche, somit entweder an die Auctorität beider als objectiver Mächte oder doch an die Pflichttreue der Würdenträger und Beamten tief verletzt, also ihr Glaube an die Objectivität des Rechts und der Wahrheit erschüttert; wirkt dies auch, wie gesagt, nicht lähmend auf ihre eigene, subjective Sittlichkeit zurück, so ist schon das ein Fehler, daß sie genöthigt werden, sich auf ihre Subjectivität zurückzuziehen; und der Pessimismus in kirchlicher und staatlicher Beziehung, der daraus entsteht, ist denn doch auch für die Reinheit und Lauterkeit ihrer Gemüthsverfassung gefährlich, ja selbst schon eine Makel an derselben. Müßen wir also einerseits wohl dem Zögling die Fähigkeit zu erhalten suchen, Aergernis an allem Schlechten zu nehmen, dessen er gewahr wird, so muß doch zugleich dafür gesorgt werden, daß er unterscheiden lerne zwischen den Personen, durch deren Schuld in Kirche und Staat immer wieder Aergernisse vorhanden sind, und zwischen diesen Institutionen selbst, und sich durch jene nicht verleiten lasse, diesen seine Liebe, seinen Glauben an ihre göttliche Bestimmung und an den Segen zu entziehen, den sie trotz ihrer Verkümmerung durch ihrer eigenen Diener Schuld fortwährend in sich tragen und verbreiten.

2) Wir haben oben bereits die Stelle Römer 14, 1—15, 2. erwähnt, wo davon

die Rede ist, daß die Einen Anstoß daran nehmen, wenn die Andern noch von Götzenopferfleisch essen, das auf dem Markte feil sei. Was also den Einen kein Bedenken macht, weil sie wissen, daß an diesem Fleische materiell nichts hängen bleibt von heidnischem Wesen, das ist den Andern ein Aergernis, weil sie sichs nur im Zusammenhange mit diesem zu denken vermögen; sie aber, in ihrer Einfalt, können sich nicht vorstellen, daß in solchen Dingen auch beide Theile Recht haben können, wofern Jeder nur seinem Gewissen folgt; ihre Einfalt besteht eben darin, daß sie nur Eines und dies in Einer und derselben Form für wahr und gut zu halten vermögen, nicht aber verschiedene Standpuncte zu unterscheiden und anzuerkennen wissen, daher auch, wer von einem freieren Standpunct aus anders handelt als sie, ihnen das objective Gesetz des Guten zu verletzen scheint, also ihnen ein Aergernis giebt, entweder in dem Sinne, daß sie nun nach seinem Vorgange sich ebenfalls solche Freiheit gestatten, während sie doch innerlich von dem Zweifel an der Rechtmäßigkeit derselben noch gar nicht los sind, sie also wider ihr Gewissen handeln und damit sündigen (Röm. 14, 23.), oder in dem Sinne, daß sie, wenn sie gleich für ihre Person nicht wankend werden, doch das Vertrauen zu dem verlieren, der nach ihrer Meinung unrecht thut, und in seiner Person auch das Amt, das er führt, die ganze Ordnung und Gemeinschaft, welcher er angehört, in ihren Augen sinkt. Der Apostel bezeichnet diese sich Aergernden als die Schwachen; daß ihrer geschont werden müße, ist schon oben erwähnt worden, jetzt aber ist uns übrig, auch die positiv-pädagogische Seite hervorzuheben: daß nämlich solch ein Schwacher nicht schwach bleiben, sondern stark werden soll, *μὴ παιδία γίνεσθε ταῖς φρεσίν, ἀλλὰ τῇ κακίᾳ νηπιάζετε, ταῖς δὲ φρεσὶ τέλειοι γίνεσθε* 1. Kor. 14, 20). Das aber hat die Erziehung zu leisten; sie soll das sittliche Bewußtsein dermaßen stärken und klar machen (s. auch den Art. Aufklärung), daß der Zögling nicht an demjenigen ein Aergernis nimmt, was nur dem Schwachen als ein solches erscheint. Wird dies zunächst auf negative Weise geschehen, sofern ihm nicht Vorstellungen eingepflanzt werden, die, beschränkt wie sie sind, den Zögling auch in reiferen Jahren zu einem freieren sittlichen Urtheil unfähig machen: so wird später insbesondere der Unterricht darauf hinzuwirken haben, daß sich der Zögling, statt nur in seinem eigenen Ideen- und Lebenskreise sich geistig festzubannen (dies wäre zwar Einfalt, aber eine falsche, ein *νηπιάζειν ταῖς φρεσίν*), allmählich dazu erhebe und daran gewöhne, sich auch in fremde Individualitäten, in den Geist anderer Zeiten, anderer Völker hineinzudenken und dieselben aus ihrem eigenen Wesen zu begreifen. Wir können sagen: gegen ein bornirtes Aergernisnehmen ist die Weckung geschichtlichen Sinnes das beste Präservativ; es ist überhaupt merkwürdig, wie heilsam geschichtlicher Sinn gerade in dieser Hinsicht nach zwei verschiedenen Seiten hin wirkt, sofern er ebenso sehr jener Frivolität steuert, die sich über alle vergangenen Zeiten erhaben dünkt und sie als Zeiten der Beschränktheit geringschätzt, wie er der Bornirtheit entgegenarbeitet, die sich zum Begreifen und Anerkennen des Fremden gar nicht zu erheben vermag. Die schwierige pädagogische Aufgabe ist dann nur, jene Einfalt im rechten, edlen Sinne dennoch zu bewahren, daß sich nicht das objectiv Wahre und Gute, was nur Eines ist, für den Zögling auflöse in lauter verschiedene Standpuncte, von deren jedem wieder etwas Anderes wahr und gut sein kann; die Aufgabe ist aber deswegen nicht unlösbar, weil gerade das Christenthum, so sehr es nur Eine Wahrheit verkündigt und Eine Forderung stellt (*ἑνός ἐστι χρεία*, Luc. 10, 42.), dennoch zugleich einerseits so liebevoll den verschiedensten Individualitäten in Personen, Völkern, Zeiten sich anschließt und sie lebendig durchdringt, sie umschafft, ohne ihr individuelles Gepräge zu verwischen, und andrerseits jedem seiner Bekenner diejenige Liebe zur Pflicht macht und factisch einflößen will, die auch im Mitmenschen das Gute, was und wie es ihm gegeben ist und in ihm sich darstellt, bereitwillig anerkennt, statt nur die eigene Meinung und Weise für die absolut gültige zu halten. In diesem Sinne kennt auch die Schrift ein Aergernisnehmen, das nicht nur Schwachheit, sondern

Sünde ist. *) Den Täufer läßt der Herr Matth. 11, 6. warnen, sich nicht an ihm zu ärgern; den Jüngern sagt er Matth. 26, 31: ihr werdet euch in dieser Nacht alle an mir ärgern; 1. Kor. 1, 23. ist Christus der Gekreuzigte (vgl. Römer 9, 32.) den Juden ein Aergernis, den Heiden eine Thorheit. Allen diesen gegenüber liegt die Schuld nicht an dem Herrn; er giebt ihnen kein Aergernis, sondern sie nehmen eines; daß seine Erscheinung im Fleische, sein stilles, ruhiges Vorgehen, seine Martergestalt nicht in ihren Vorstellungskreis von einem Messias paßte, das war ganz nur ihre eigne Schuld, ihre Beschränktheit, um deren willen der Erlöser nicht etwa aus schonender Rücksicht einen andern Weg hätte gehen können. Bezeichnend ist namentlich die Stelle 1. Kor. 1, 23; denn nicht ebenso gut könnte es (etwa wie B. d. Weish. 5, 3. 4.) auch heißen: den Heiden ein Aergernis, den Juden eine Thorheit; nur für die Juden war die Messiasvorstellung ein Dogma, eine religiöse Idee; und nur wo diese, in ihrer Einheit mit dem sittlichen Bewußtsein, sich verletzt findet, wo also nicht zu Spott und Lachen gereizt, sondern Aerger im Gemüth angerichtet wird, da ist Aergernis. **Palmer.**

Aristoteles, Sohn des Nikomachos, geb. zu Stagira 384 v. Chr., begab sich in seinem 18. Jahre nach Athen, wo er längere Zeit zu den ausgezeichnetsten Schülern des Platon gehörte. Im Jahre 348 gieng er zu Hermias, dem Tyrannen von Atarneus, floh aber nach dem gewaltsamen Tode desselben nach Mitylene, von wo er 343 durch den König Philipp von Makedonien zum Lehrer des jungen Alexander berufen wurde. Nach Beendigung seines Auftrags gieng er, ungewiß in welchem Jahre, nach Athen zurück und widmete den Rest seines Lebens theils durch Vorträge im Lykeion, theils durch Abfassung zahlreicher Schriften der Philosophie und den verwandten Wissenschaften. Nach dem Tode des Alexander wich er den von seinen Feinden gegen ihn erhobenen Anklagen durch seine Uebersiedelung nach Euboea aus, wo er indes in demselben Jahre, 322, starb. — Entsprechend der ethischen Richtung, welche seit Sokrates in der Philosophie hervorgetreten war, zog auch A. die Erziehungslehre in den Kreis seiner Untersuchungen und erörterte dieselbe wenigstens nach ihren allgemeinen Grundsätzen in der noch vorhandenen Nikomachischen Ethik und in der Politik. Unter seinen verloren gegangenen Schriften wird eine Abhandlung περὶ παιδείας erwähnt (Diog. Laert. IX. 53); vielleicht gehörte auch sein προτρεπτικός in dies Gebiet. Seine Erziehungslehre ist, abgesehen von den Darstellungen seines ganzen Systems, mehrfach Gegenstand der Untersuchung gewesen; vgl. besonders Orelli in den philologischen Beiträgen aus der Schweiz I., Kapp A. Staatspädagogik, und Schulze Erziehungstheorie des A., Progr. des Gymn. zu Naumburg 1844; z. Th. auch Geier Alexander u. A., 1856. — Da A. in streng systematischer Weise die Grundsätze der Erziehung sowohl aus dem allgemeinen Lebenszwecke des Menschen als aus dem Begriff des Staats ableitet, so ist bei Darlegung derselben von den ethischen Grundbegriffen, wie sie in den beiden oben genannten Werken enthalten sind, auszugehen. Das Ziel der gesammten menschlichen Thätigkeit setzt A. in die Glückseligkeit (Eth. Nic. I, 2 u. 5; Pol. III, 9, p. 1281 A. 2 Bk. Rhet. I, 5), welche deshalb nur um ihrer selbst willen gesucht wird (Eth. X, 6). Sie ist also das schlechthin menschliche Gut (τἀνθρώπινον ἀγαθόν, Eth. I, 1) wie für den Einzelnen so für den Staat, da ja der Mensch im Staate zu leben bestimmt ist (Eth. IX, 9; Pol. I, 1), und kann deshalb nur eine Thätigkeit der Seele sein, weil diese allein an dem Vernünftigen (λόγος) Theil hat. Dieses menschliche Gut ist daher die tugendgemäße Thätigkeit der Seele (Eth. I, 6), welche wegen dieser Harmonie zugleich das Angenehme

*) Es kann zunächst wohl Bornirtheit sein, aber daß diese Bornirtheit festgehalten wird, statt erst gründlich zu prüfen, das macht sie zur Sünde; hier tritt die oben (in der Note) von Calvin als Ursache des scandalum acceptum bezeichnete sinistra quaedam animi malignitas ein. Daß es übrigens auch hierin Grade giebt, Calvin somit nur die äußerste Spitze ins Auge faßt, beweist die Anwendung des Begriffs auch auf Menschen, denen diese malignitas sehr ferne lag, s. oben.

oder die Lust in sich enthält (Eth. I, 8). Wenn wir also glückselig denjenigen nennen, welcher stets der höchsten Tugend gemäß handelt (Eth. I, 11), so besteht eben die Eudaïmonie aus zwei innerlich verwandten Bestandtheilen, der vollendeten Tugend und der wahren Lust. Da indes außerdem auch äußere Güter in etwas erforderlich sind, so wird im Leben und demzufolge auch in der Erziehung auf das Nützliche einige Rücksicht zu nehmen sein (Eth. I, 11; VII, 14; X, 9; Pol. VII, 13 u. VIII, 2); aber auch ohne die äußeren Güter kann, wer die Tugend bewahrt, niemals unglückselig werden. Wenn nun die Tugend eine Thätigkeit der Seele ist, insofern diese am Vernünftigen Theil hat, so kann dieselbe mit Ausschluß des rein Körperlichen ihren Sitz nur in der Vernunft selbst (λόγος) oder in dem Begehrungsvermögen haben, falls letzteres der Vernunft gehorcht (Eth. I, 13; Pol. VII, 14, p. 1333 A. 16). Hieraus ergeben sich zwei Gattungen von Tugenden, die dianoetischen als die höhern, welche nur dem vernünftigen Theile des Menschen angehören, und die ethischen, welche die Regelung des Begehrungsvermögens durch den wahren Begriff (ὀρθὸς λόγος) bewirken (Eth. I, 15). Insofern nun die Tugend aus der Seele des mit Bewußtsein handelnden Menschen entspringt, ist sie eine freiwillige Thätigkeit (Eth. III, 3), und insofern dieser freie Wille oder das Begehren des Menschen sich der Ueberlegung oder im letzten Grade der Vernunft unterwirft, wird er zum bestimmten Vorsatz (Eth. III, 4), den man deshalb auch die begehrende Vernunft oder das vernünftige Begehren nennen kann, und ein solches Princip macht das Wesen des Menschen als eines handelnden aus (Eth. IV, 2). Weil aber die Vernunft (νοῦς) das Göttliche in dem Menschen und doch zugleich dasjenige ist, was ihn besonders zum Menschen macht (Eth. X, 7), so besteht die vollkommene Glückseligkeit des Menschen in der Thätigkeit der Vernunft, welche ihrer eignen Tugend gemäß ist; denn hierauf beruht die Gottähnlichkeit des Menschen (Pol. VII, 1). Hieraus erhellt, daß die dianoetischen Tugenden die höheren sind und daß die Theorie die bessere und auch glückseligere Thätigkeit des Menschen ist, denn eine Thätigkeit ist sie auch, aber eine solche, welche sich auf den Handelnden selbst bezieht (Eth. X, 7; Pol. VII, 3 p. 1326 B. 16). Der der Vernunft gemäß Handelnde ist deshalb auch der gottgeliebteste (Eth. X, 9). Da aber der Staat die vollendete Glückseligkeit zu seinem Ziele hat, so ist es seine Pflicht, den Bürgern Anleitung und auch Muße zu dieser höchsten, vernunftgemäßen und theoretischen Thätigkeit zu gewähren (Pol. VII, 2 u. 14), wie denn ähnlich das Gesetz als die Vernunft ohne den Trieb erklärt wird (Pol. III, 16). Es ergiebt sich ferner, daß auch in Bezug auf das äußere Handeln die Vernunft oder der durch sie vermittelte richtige Begriff die Richtschnur des Tugendhaften ist (Eth. X, 8), oder anders ausgedrückt jener richtige Begriff findet sich in dem Tugendhaften (σπουδαῖος) vor (Eth. III, 6; IX, 4 u. 9, u. bes. X, 5), der deshalb auch die wahre Lust empfindet. Aus dem Gesagten folgt, daß die Tugend uns nicht von Natur gegeben ist, allein sie ist auch nicht naturwidrig (Eth. II, 1); vielmehr kommen allerdings die Neigungen des Menschen hiebei in Betracht (Eth. II, 9), und in diesem Bezuge darf man wohl sagen, daß die Erziehung zur Ergänzung der Natur dient (Pol. VII, 17 g. E.). Die Tugend ist eben deshalb weder eine Fähigkeit (δύναμις) noch ein Affect (πάθος), denn die Affecte sind unfreiwillig, sondern sie ist ein stetiges Verhalten (ἕξις, Eth. II, 4), welches stets mit Vorsatz nach der wahren Mitte strebt, weil Uebermaß wie Mangel das Wohlverhalten und Wohlbefinden aufhebt (Eth. II, 5. 6 u. 9). Dieses stetige Verhalten entsteht aber durch gleichartige Thätigkeit (Eth. II, 1), und insofern trägt die Gewöhnung zur Sitte bei. Wenn also die Tugend ein vernunftgemäßes durch die Gewöhnung befestigtes Verhalten ist, welches zugleich der Natur nicht widerspricht, so ergiebt sich, daß drei Bedingungen nöthig sind, um uns zu guten Menschen zu machen, Naturanlage, Gewöhnung oder Sitte und Unterweisung (Eth. X, 10; Pol. VII, 13); und diese dreifache Forderung stimmt mit dem überein, was A. wie andere Griechen überhaupt zur Vollendung in irgend einer Bestrebung fordern (Poet. 1; Metaph. VIII, 5; Plat. Phaedr. p. 269).

Mithin hat die Erziehung auch diese drei Voraussetzungen der Tugend zu gewähren, oder wenn dies wie z. B. betreffs der Natur nicht in unserer Macht steht, doch zu fördern. Da aber der Mensch im Staate lebt und leben soll, es auch Pflicht des Staates ist, zu seiner eignen Erhaltung gute Bürger zu bilden (Eth. I, 10), so stimmt im wesentlichen die Staatserziehung mit der Privaterziehung überein, und es ist demnach Pflicht des Gesetzgebers, für eine gute Erziehung zu sorgen (Pol. III, 18; VII, 2 u. 14; VIII, 1; Eth. X, 10). Auch besitzen allgemeine Gesetze hiefür mehr Kraft und nur der Unterschied dürfte Beachtung verdienen, daß die Privaterziehung im Stande ist, im einzelnen Falle das Geeignete zu vermitteln und zur Anwendung zu bringen (Eth. X, 10). Es ist aber der griechischen Weltanschauung wie auch der aristotelischen Entwickelung gemäß, daß diese Erziehung sich nur auf die Freien und Gleichberechtigten beziehen soll (Pol. I, 7; III, 6). Denn dem Sklaven fehlt der freie Vorsatz, welcher zur Tugend nöthig ist, und die Kraft der Ueberlegung; auch das weibliche Geschlecht tritt in diesem Bezuge zurück (Pol. I, 13). Wenn nun auch der Gesetzgeber auf die natürliche Beschaffenheit des zu Erziehenden zunächst keinen Einfluß hat und die Erziehung mehr durch Gewöhnung und Unterweisung vollzogen wird (Pol. VII, 13 g. E.), so wird er doch auch und zwar zuerst auf die Pflege des Körpers, dann namentlich durch die Gewöhnung auf die Regelung des Begehrungsvermögens, endlich auf die Ausbildung der Vernunft und somit auf die Einpflanzung der dianoetischen Tugenden Rücksichten zu nehmen haben (Pol. VII, 15). In ersterem Bezuge verbreitet sich nun A. (Pol. VII, 16) selbst über die Schließung der Ehe, über die Erzeugung und erste Ernährung der Kinder, von denen nach antiker Anschauung und unter vorwiegender Berücksichtigung des Staats die verkrüppelten nicht aufgezogen werden sollen. Sodann sind die Kinder bis zum fünften Jahre ohne eigentliche Arbeit, aber nicht ohne Thätigkeit zu lassen, vielmehr im Spiel angemessen zu beschäftigen und zur Bewegung anzuhalten (Pol. VII, 17). Sowohl während dieser Zeit, als während der beiden folgenden Jahre, in denen die Kinder zuschauen bei dem, was sie später zu lernen haben, findet schon die Erziehung durch Gewöhnung statt. Denn einerseits ist von den Knaben alles Anstößige und Schändliche fern zu halten, daher auch ihr Verkehr mit den Sklaven möglichst zu beschränken; andrerseits sind sie jetzt wie später anzuleiten, daß sie Freude empfinden an dem, was tugendgemäß Lust erregen soll, und umgekehrt auch in richtiger Weise Schmerz haben (Eth. II, 2; X, 1 u. 10; Pol. VIII, 5; Probl. 29, 10). Denn dies ist die richtige Erziehung und ein zur Gewohnheit gewordener Affect wird schwer weggeschafft (Eth. II, 2); die richtige Lust ist aber, wie oben gesagt, von der Tugend untrennbar. Die darauf folgende Erziehungszeit, welche A. in zwei Abschnitte, vom siebenten Jahre bis zur Mannbarkeit (dem 14. Jahre) und von da bis zum 21. Jahre zerlegt, wird natürlich an der Erziehung durch Umgang und Gewöhnung noch Theil haben; für sie tritt dann aber besonders die Unterweisung ein. In allgemeiner Beziehung ist nun festzuhalten, daß der Staat nur bestehen kann, wenn die Kinder in Uebereinstimmung und mit Rücksicht auf die bestehende Verfassung erzogen werden (Pol. V, 9); wenn es daher zur Erhaltung eines Gemeinwesens nöthig ist, daß alle auf gleiche Weise abwechselnd herrschen und beherrscht werden, so ist die Jugend zum Gehorsam anzuhalten (Pol. VII, 14); denn wer gut herrschen soll, muß zuvor sich beherrschen lassen. Ferner ist zu ermitteln, worauf die Erziehung sich zu richten hat und welcher Mittel sie sich zur Erreichung ihres Zieles bedient. In ersterem Bezuge hat die Jugendbildung dreierlei in's Auge zu fassen, das Nothwendige und zum Leben Nützliche, das was zur ethischen Tugend leitet, und endlich das was über diese hinaus den höchsten, d. i. den theoretischen Bestrebungen dient, oder mit andern Worten, was zur Uebung der dianoetischen Tugenden gereicht (Pol. VIII, 1; VII, 14). In dem zum Leben Nothwendigen ist aber die Jugend nur insoweit zu unterrichten, als die Beschäftigung mit demselben den Freien geziemt; namentlich ist alles Handwerksmäßige, alle Lohnarbeit oder gar was den Körper beeinträchtigen könnte, zu vermeiden

(Pol. VIII, 2). Daher sind auch die eigentlichen Künste nur mit Rücksicht auf die Gesammtbildung, keineswegs aber bis zur Virtuosität zu treiben (Pol. VIII, 6), weil ein solcher Betrieb eines Freien unwürdig wäre. Betreffs der ethischen Tugenden sind die Kinder besonders zur Besonnenheit und Mäßigkeit gesetzlich anzuhalten, damit die anfängliche Ueberwindung durch Gewohnheit das Unangenehme verliere (Eth. X, 10 p. 1179 B. 34). Endlich dienen zur ethischen wie zur theoretischen Bildung bestimmte, allgemein übliche (*καταβεβλημένα*) Bildungsmittel, nämlich das Lesen und Schreiben (*γράμματα*), die Gymnastik, die Musik, unter welcher auch Rhythmik und Poesie mitbegriffen sind, und hin und wieder auch das Zeichnen (Pol. VIII, 3). Von diesen dient das erste und das letzte auch den Lebensbedürfnissen; um so mehr ist darauf zu achten, daß der oberste Zweck einer edlen Erziehung nicht beeinträchtigt werde. Mithin wird der Unterricht im Zeichnen dergestalt einzurichten sein, daß durch denselben eine größere Fertigkeit erlangt werde, die Werke der bildenden Kunst verstehen und beurtheilen zu können (Pol. a. a. O.), denn dies dient der Theorie und befähigt zu einer würdevollen Ausfüllung der Muße (*διαγωγή*). Die Gymnastik und die verwandte Pädotribik erzieht zur Mannhaftigkeit; jedoch ist auch hier das eigentlich Athletische sowie alles, was zur Wildheit und Rohheit führt, zu vermeiden, ein Gesichtspunct, welchen die Lakonen bei ihren sonst löblichen Erziehungsgrundsätzen nicht genug berücksichtigt haben (Pol. VIII, 4). Deshalb soll die Jugend vor der Mannbarkeit nur leichtere Uebungen bestehen; nachdem sie aber mannbar geworden, mag sie zuerst sich drei Jahre anderem Unterricht zuwenden und dann in den schwereren körperlichen Anstrengungen und Entbehrungen geübt werden, während deren die geistige Beschäftigung zurückzutreten hat. Endlich die musische Bildung findet ihre Anwendung zunächst in der Erholung und Ergötzung; bedeutender jedoch ist ihre ethische Wirkung, in welchem Bezuge sie als Erziehungsmittel die größte Aufmerksamkeit verdient. Da nämlich die von den Künstlern gebrauchten Tonweisen und Rhythmen bestimmte sittliche Zustände darstellen, welche durch Nachahmung oder Anschauung in der Seele des Uebenden und Zuhörenden sich wiederholen, so sind für die Erziehung nur diejenigen Instrumente, Tonweisen und Rhythmen in Anwendung zu bringen, von denen eine sittliche Förderung des Zöglings zu erwarten steht. Deshalb ist besonders die dorische Tonweise zu empfehlen, welche zwischen leidenschaftlicher Aufregung und weichlicher Zerflossenheit die rechte Mitte hält und zur Männlichkeit bildet (Pol. VIII, 5 u. 7). Für das männliche Alter und zur Vorübung für die Theorie, wie zu der obengenannten *διαγωγή* eignen sich auch künstlerische Darstellungen der Leidenschaften, welche außerdem durch Veredlung der Affecte uns eine angenehme Erleichterung verschaffen. Und somit sind wir schließlich zu den dianoetischen Tugenden, als den höchsten und würdigsten zurückgekehrt, zu deren Uebung die reinen Wissenschaften dienen, selbst wenn sie wie z. B. die Mathematik kein unmittelbares Verhältnis zur Sittlichkeit haben (Metaph. II. 2 p. 996 A. 35). Da aber diese Tugenden, vor allem die höchste, die *σοφία*, welche aus dem Zusammenwirken der Vernunft und der Wissenschaft entspringt (Eth. VI, 7), nur das Ergebnis der vollendeten Bildung sein können, so fallen sie über das Gebiet der eigentlichen Erziehung hinaus. — Aus diesen Grundzügen der aristotelischen Erziehungslehre ergiebt sich, daß A. im entschiedenen Fortschritt gegen Platon die ethischen und psychologischen Voraussetzungen der Erziehung in sein System aufgenommen und somit, so weit dies dem Griechen möglich war, das Recht des Einzelnen anerkannt hat. Dies zeigt sich zugleich darin, daß die Glückseligkeit, obgleich Staatsziel, im wesentlichen doch schließlich in und für den einzelnen Menschen vorhanden ist, dessen theoretische Thätigkeit ohne praktische Beziehung nach außen ist; es zeigt sich endlich in der überall versuchten und vermittelten Einwirkung der Vernunft auf den Trieb. Auch muß anerkannt werden, daß der gesammten Menschenbildung durch A. in der Gottähnlichkeit ein höchst würdiges Ziel gesteckt ist. Daß A. diese Gottähnlichkeit, allerdings in vollkommener Uebereinstimmung mit seinem System, einseitig in die Theorie verlegt, ist

dagegen ein Mangel; noch erheblicher ist, daß er seine gesammte Erziehung nur auf die freigebornen Knaben mit Hintansetzung des weiblichen Geschlechts und der arbeitenden Classen und mit völligem Ausschluß der Sklaven bezogen wissen will. Den letzteren Irrthum theilt er indeß mit dem gesammten Griechenthum und es blieb der christlichen Religion vorbehalten, die gleiche Bestimmung für alle Menschen aufzustellen. Eine vollständige Unterrichtslehre findet sich bei A. nicht; auch ist nach seinem vorwiegend ethischen Gesichtspuncte zu bezweifeln, daß er überhaupt das Verhältnis der verschiedenen Unterrichtsgegenstände zur Ausbildung der einzelnen Seelenkräfte einer nähern Erörterung unterworfen hat. **Schrader.**

Arithmetik. Bei der unermeßlichen Wichtigkeit der Zahlen sowohl für die Anforderungen des gewöhnlichen Lebens als für alle wissenschaftlichen Untersuchungen, die auf eine Größenermittelung gerichtet sind, muß die Arithmetik, welche sich mit diesem Gegenstande ausschließlich beschäftigt, eine große Bedeutung für den Unterricht im allgemeinen haben. Da sich ihre Anwendung auf Größen aller Art erstreckt, während die Geometrie sich lediglich auf Raumgrößen beschränkt, bildet die Arithmetik den umfassendsten Theil der Mathematik und schließt die allgemeine Größenlehre in sich ein. Jene unbeschränkte Anwendbarkeit, die sich schon in ihrer einfachsten Form, im gemeinen Rechnen, zu erkennen giebt, verbunden mit der Eigenschaft, das Denkvermögen im hohen Grade zu entwickeln und zu schärfen, ertheilt derselben einen besondern pädagogischen Werth. Es ist übrigens selbstredend, daß von der Arithmetik, welche als Wissenschaft in unsern Tagen einen fast unübersehbaren Umfang gewonnen hat, hier nur die Elemente in Frage kommen können und nur in diesem beschränktern Sinne wird im Nachstehenden von derselben die Rede sein.

Die einfache Grundlage aller arithmetischen Betrachtungen bildet das Zählen oder allmähliche Zusammenfassen einer Reihe von Einheiten. Die dadurch gewonnene Zahl ist die Angabe (in Wort und Zeichen), wie oft die Einheit in einer bestimmten Mehrheit, die Vorstellung eines Einzelnen in der Vorstellung eines gewissen Mehrfachen desselben enthalten sei. Es ist zu bemerken, daß verschiedene Zahlen nur dann unmittelbar einer Vergleichung fähig sind, wenn sie sich auf die nämliche Einheit beziehen und daher gleichartig sind.

Mit der Reihe der ganzen Zahlen

$$1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \quad 6 \quad 7 \quad 8 \ldots\ldots$$

welche fortschreitend in's Unendliche wachsen kann, ist übrigens auch ihre Erweiterung in rückschreitender Richtung und in der allgemeinen Zahlenreihe

$$\ldots -5 -4 -3 -2 -1 \; 0 +1 +2 +3 +4 +5 \ldots\ldots$$

zugleich der Gegensatz positiver und negativer Zahlen gegeben, der in einer Menge von leichtverständlichen Beispielen (man denke nur an die widerstrebenden Kräfte einer Wage) seine Veranschaulichung findet. Von dieser einfachen Grundlage ganzer (und zunächst nur positiver) Zahlen ausgehend hat die Arithmetik nun die Grundoperationen zu entwickeln und von den zusammensetzenden — der Addition und Multiplication — die Subtraction und Division als Gegensätze abzuleiten, wobei negative und gebrochene Zahlen sich unter bestimmten Voraussetzungen ergeben. Nachdem auch an solchen die Grundoperationen vollzogen sind, leitet der Begriff der Potenz als eines Products aus gleichen Factoren zu dem der Zerlegung in diese Factoren oder der Wurzelausziehung, und in Folge dessen zu irrationalen, sowie endlich zu imaginären Zahlen, wodurch der Begriff der Zahl erst nach allen Seiten vervollständigt erscheint.

Die wissenschaftliche Arithmetik, welche sich zur Bezeichnung der Zahlen, insofern sie ihnen keinen bestimmten Werth beilegt, der Buchstaben als völlig allgemeiner Andeutungen beliebiger Werthe bedient, könnte allerdings ihre Betrachtungen unmittelbar mit diesen beginnen, wie es auch in einigen Lehrbüchern geschieht; es ist indessen aus pädagogischen Rücksichten durchaus zu empfehlen, daß sie überall von bestimmten

Zahlen, deren Verständnis dem Schüler bereits geläufig ist, ausgehe, und an solchen ihre Begriffe und Operationen erörtere, ehe sie zur Anwendung der Buchstaben als allgemeiner Zeichen fortschreitet. Auf diese Weise wird die arithmetische Bedeutung der letztern dem Schüler so wenig schwer fallen, daß er sich bald daran gewöhnt, die allgemeine Andeutung der Buchstaben statt bestimmter Zahlen zu gebrauchen.

Zur nächsten und zwar praktisch sehr wichtigen Anwendung, welche schon der erste arithmetische Cursus von der Buchstabenrechnung zu machen hat, giebt die Bildung und Auflösung einfacher Gleichungen Veranlassung, womit der Unterricht zuerst die Algebra in seinen Bereich zieht. Wegen ihrer häufigen Anwendung sind namentlich die Differenz- und Verhältnisgleichungen oder sog. arithmetischen und geometrischen Proportionen einer näheren Betrachtung zu unterziehen, womit zugleich der Lehre von der Aehnlichkeit geometrischer Figuren zweckmäßig vorgearbeitet wird.

In einem zweiten arithmetischen Curse ist alles dasjenige zusammenzufassen, was auf dem Begriffe der Potenz beruht und das Rangverhältnis der Zahlen betrifft. Hieher gehört daher die Entwickelung der Zahlensysteme überhaupt und des dekadischen insbesondere, also die vollständige Lehre von den Decimalbrüchen, die Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzeln, die Umgestaltung der Wurzelausdrücke, die allgemeine Potenzen- und endlich die Logarithmenlehre. Mit der Wurzelausziehung wird man zweckmäßig die Auflösung quadratischer Gleichungen, mit der Anleitung zur Logarithmenrechnung deren Anwendung auf anderweitige arithmetische Betrachtungen, namentlich auf die praktisch wichtige Zinsrechnung in Verbindung setzen. Endlich gehören in diesen Kreis des arithmetischen Unterrichts noch die unter dem Namen der arithmetischen und geometrischen Progressionen bekannten Zahlenreihen, unter denen besonders die abnehmende Progression, als unendliche Entwickelung einer geschlossenen Quotientenform der näheren Beachtung werth erscheint.

Gestattet es der Unterrichtsplan einer Anstalt, ihre Schüler über die hier bezeichneten Grenzen hinauszuführen, so bietet die höhere Arithmetik oder Analysis in ihren Grundzügen noch einen weiteren interessanten Stoff, worüber an betreffender Stelle das Nöthige mitgetheilt ist. Ebenso dürfen wir hinsichtlich der Auflösung der Gleichungen auf den Artikel Algebra verweisen, da man unter diesem Namen alles auf den Gegenstand bezügliche zusammenzufassen pflegt.

Als Grundlage des im Vorstehenden bezeichneten arithmetischen Unterrichts und zugleich als Bestandtheil desselben ist das gemeine Rechnen zu betrachten, insofern es theils jenem vorausgeht, theils aber eine bloße Anwendung allgemeiner arithmetischer Lehren bildet. Seine anfängliche Bestimmung ist, dem Bedürfnis des kindlichen Geistes entsprechend, die einfachste und anschaulichste Entwickelung arithmetischer Begriffe, sein späteres Ziel aber die Fertigkeit, sicher und bequem aus gegebenen Zahlen die gesuchten herzuleiten, wozu es namentlich der vier Grundoperationen an ganzen und gebrochenen Zahlen, der Verhältnisrechnung und der Kettenregel bedarf, um speciellere Rechnungen für praktische Zwecke (wie Waaren-, Zins-, Gesellschaftsrechnung) darauf zu begründen. In beiden Beziehungen gehört es auch unstreitig der wissenschaftlichen Arithmetik an, pflegt aber von dieser ausdrücklich unterschieden zu werden, indem es — vorzugsweise auf das Können gerichtet — deren niedere und unmittelbar praktische Seite darstellt.

Wie der Unterricht im gemeinen Rechnen, durch welchen die nöthige Geläufigkeit in den einfacheren Operationen schon im frühen Lebensalter gewonnen werden muß, nur durch die Behandlung einer großen Anzahl verschiedenartig eingekleideter Beispiele sein Ziel zu erreichen vermag, so bedarf ebenfalls der spätere arithmetische fortgesetzter und mannigfacher Uebungen. Die eigentliche Theorie ist fortwährend mit Aufgaben zu verbinden, deren Lösung nicht allein zu ihrer Anwendung, sondern selbst zu ihrer vollständigen Verdeutlichung gereicht, da die Gefahr eines mangelhaften Verständnisses für den Anfänger immer vorhanden ist, so lange er nicht das Allgemeine im concreten Falle zu erkennen und anzuwenden vermag. Daher die Wichtigkeit, solche

Aufgaben nicht nur im Unterricht zu behandeln, um mit ihrer Hülfe die allgemeinen Betrachtungen in ihr volles Licht zu stellen, sondern sie ebenfalls als Gegenstand häuslicher Arbeiten zu benützen, damit der Schüler sich in allen wichtigern arithmetischen Operationen eine ähnliche Gewandtheit und Sicherheit erwerbe, wie in denen des gewöhnlichen Rechnens. Wir zählen dahin namentlich die Multiplication und Division mit Polynomen, die Ausziehung der Quadratwurzel, die Umgestaltung und Zusammenziehung von Radicalgrößen, die Rechnung mit Logarithmen und besonders die Auflösung einfacher und quadratischer Gleichungen. Sollte das Lehrbuch nicht hinreichend mit Beispielen und Aufgaben zum Zweck häuslicher Uebungen versehen sein, so ist es räthlich, zu dieser Absicht eine jener Sammlungen zu benützen, welche zu solcher Beihülfe des Unterrichts bestimmt sind. Doch ist es nicht wünschenswerth, daß der Schüler mit den Aufgaben zugleich das Resultat der Rechnung erhalte, wie es durch die meisten jener Sammlungen geschieht; denn dadurch werden das Interesse an der selbstthätigen Auflösung und der Wetteifer, das Richtige zu finden, mehr oder weniger gelähmt. Ist das Ergebnis der Rechnung völlig unbekannt, so liegt gerade darin ein Reiz für den Schüler, es selbst zu ermitteln.

Die Stufenfolge des arithmetischen Unterrichts näher zu entwickeln, wollen wir eine sechsclassige Schule voraussetzen und vorläufig keinen Unterschied zwischen Gymnasium und Realschule machen, da die wesentliche Bedeutung dieses Unterrichts für beide Anstalten die nämliche ist, und er in beiden womöglich zu demselben Ziele geführt werden muß. Bei der im nördlichen und südlichen Deutschland herrschenden Verschiedenheit, die Classen zu benennen, wird es übrigens zweckmäßiger sein, einfach sechs Stufen des Unterrichts im Folgenden anzunehmen und die unterste als die erste derselben zu bezeichnen.

Nachdem der pädagogische Grundsatz Pestalozzi's, daß alle mathematische Erkenntnis auf unmittelbare Anschauung gegründet werden und demgemäß vom Concreten zum Allgemeinen vermittelst einer großen Menge von Uebungen fortschreiten müße, zu immer allgemeinerer Geltung gekommen ist, bedarf es gewiß keiner ausführlichen Begründung, daß wir für die erste Stufe keine andere Form der Arithmetik als die des gemeinen Rechnens gelten lassen können. Die nach jenem Grundsatz im früheren Elementarunterricht bereits vorbereiteten Schüler, geübt, mit ganzen Zahlen im Kopfe wie auf der Tafel zu rechnen, sind hier in solchen Uebungen noch zu befestigen und namentlich zur Fertigkeit in der Behandlung mehrsortiger Zahlen zu bringen, wobei das ausdrückliche Vorzeigen der gebräuchlichen Längen- und Hohlmaße oder Gewichte zu empfehlen ist. Den wichtigsten Gegenstand des arithmetischen Unterrichts aber bilden auf dieser Stufe die gebrochenen Zahlen, zu denen der Uebergang naturgemäß durch Aufgaben der Division gebildet wird, wobei ein Rest bleibt. Wesentliche Puncte sind hier: Veranschaulichung der Theilung an geraden Linien. Die Stammbrüche mit verschiedenen Nennern ($^1/_2$ $^1/_3$ $^1/_4$ $^1/_5$ . . . .); Vervielfältigung und Theilung derselben. Abhängigkeit des Bruchwerthes von Zähler und Nenner; Einfluß ihrer Aenderungen darauf. Bloße Formveränderung durch gleichzeitige Multiplication oder Division des Zählers und Nenners mit der nämlichen Zahl. Darauf gegründete Addition und Subtraction der Brüche; Begriff der Multiplication gebrochener Zahlen, wie bei ganzen; ebenso der Division, welche als Vergleichung am einfachsten erscheint, nachdem die Brüche auf gleiche Benennung gebracht sind. Einübung an einer großen Menge von Beispielen, wobei indessen die benannten Zahlen nur von einfacher Benennung zu wählen sind, damit die Grundbegriffe der vier Species um so schärfer und klarer für den Schüler hervortreten.

Auf der zweiten Stufe erscheint es angemessen, die Bildung der zusammengesetzten Zahlen aus Primfactoren näher zu betrachten und auf diesem Wege die Schüler zur Auffsuchung des kleinsten gemeinschaftlichen Nenners mehrerer Brüche zu leiten. Auch gehören die Kennzeichen der Theilbarkeit für die Divisoren 3, 4, 5, 6, 8, 9 und die

Auffuchung des größten gemeinschaftlichen Theilers hieher. Besonders wichtig aber sind Aufgaben, welche auf den Begriff des Verhältnisses und der Proportionalität (Verhältnisgleichheit) führen, anfänglich aber in der einfachsten Weise zu behandeln sind, indem man zuerst den Werth der Einheit ermittelt und diesen dann der Forderung entsprechend vervielfältigt. Erst später ist die Form der Proportion anzuwenden und dadurch die sog. Verhältnisregel zu begründen. Das Rechnen auf diesem Gebiete ist in ganzen und gebrochenen, einfach benannten und mehrsortigen Zahlen bis zu möglichster Fertigkeit und Sicherheit einzuüben und gerade hierin die wesentliche Aufgabe des Unterrichts zu erkennen, der eine durchaus praktische Bestimmung hat, mag man seine Beziehung zum bürgerlichen Leben oder zur Wissenschaft im Auge haben.

Erst auf der dritten Stufe, wo übrigens das Rechnen mit concreten Zahlen in mannigfaltigen Uebungsbeispielen weiter fortzuführen und auf Gesellschaftsrechnung, Decimalbrüche, Zinsrechnung u. s. w. auszudehnen ist, erscheint es an der Zeit, den Uebergang zur allgemeinen Bezeichnung der Zahlen zu machen. Man kann hierbei zwei Wege einschlagen: entweder sofort von Buchstaben, als allgemeinen Zahlzeichen, ausgehen, um mit ihnen zu operiren, oder vielmehr die zu entwickelnden Begriffe an bestimmten Zahlen erläutern, um dann das Gemeinsame in diesen Beispielen durch einen Buchstabenausdruck darzustellen. Dieser Fortgang vom Besondern zum Allgemeinen hat seine entschiedenen Vorzüge für das Verständnis der Sache, obgleich vom wissenschaftlichen Standpunct auch der umgekehrte (namentlich von Ohm eingeschlagene) Gang sich empfiehlt und bei strenger Einprägung der Regeln dem Schüler allerdings eine große Sicherheit im Buchstabenrechnen zu verleihen im Stande ist. Dieses umfaßt hier die vier Grundoperationen mit Summen- und Differenzformen und daher auch die sich dabei ergebende Rechnung mit positiven und negativen Zahlen. Auch sind ausdrücklich Bruchformen in die Rechnung aufzunehmen und von Binomen $(a \pm b)$ höhere Potenzen zu entwickeln.

Der arithmetische Unterricht der vierten Stufe schreitet zunächst zur Multiplication und Division von Polynomen und dann zur Auflösung linearer Gleichungen fort. Behandlung der verschiedenen Formen (Summen-, Differenz-, Producten- und Quotienten-Gleichungen) nach dem Grundsatze, daß jede angedeutete Operation durch Anwendung der ihr entgegengesetzten aufgehoben wird. Vermischung jener Formen und Anwendung ganzer und gebrochener Coefficienten in vielfachen Beispielen, um möglichste Fertigkeit in der Auflösung zu erreichen, dann leichte Aufgaben; anfänglich nur einfache Einkleidungen der behandelten Formen, später etwas schwieriger zu wählen, um den Scharfsinn der Schüler anzuregen.

Nunmehr folgt die ausführliche Betrachtung der Verhältnisgleichungen oder geometrischen Proportionen; Umformung derselben mit Vermeidung der obsoleten lateinischen Kunstausdrücke. Gewöhnung an die zwiefache Schreibart $\left(a : b = c : d \text{ und } \frac{a}{b} = \frac{c}{d}\right)$. Behandlung von Aufgaben, die zu Gleichungen des ersten Grades führen mit einer, dann auch mit zwei und drei unbekannten Zahlen. Sorge für Mannigfaltigkeit der Einkleidung und allmähliche Zunahme der Schwierigkeit. Hinweisung auf die geschickte Wahl einer geeigneten Vermittelungsgröße, um durch deren doppelten Ausdruck die unbekannten mit den gegebenen Zahlen arithmetisch zu verknüpfen. Daneben geht das gemeine Rechnen fort zu verwickelteren Rechnungen, in denen namentlich auch die Kettenregel zur Anwendung kommt.

Auf der fünften Stufe bildet die Potenzenlehre den Hauptgegenstand des arithmetischen Unterrichts. Zunächst Begriff der Potenz mit ganzen positiven Exponenten als Grundlage der Zahlensysteme. Durchübung der Grundoperationen nach Systemen von verschiedener Basis, um die Gründe der gemeinen Ziffernrechnung daran zu deutlichem Bewußtsein zu bringen. Niedere Einheiten eines Zahlensystems; Decimalbrüche

und deren Behandlung als nothwendige Ergänzung der Ziffernrechnung. Anwendung der Binomialformel $(a + b)^2$ zur allmählichen Entwickelung des Quadrats mehrgliedriger Zahlen, um darauf die Ausziehung der Quadratwurzel zu gründen. Hervorhebung der Rangverschiedenheit der Ziffern, woraus die der Producte a^2, $2ab$, b^2 sich ergiebt. Vortheilhafte Anwendung der Formel $a^2 + b.(2a + b)$; Vernachläßigung von b^2 bei beschränkter Anzahl der Decimalstellen. Imaginäre Formen. Erweiterung der vorerwähnten Betrachtungen auf die Bildung der dritten Potenz mehrtheiliger Zahlen und die Ausziehung der Kubikwurzel.

Alsdann allgemeine Potenzenrechnung. Begriff der Potenz auf negative und gebrochene Exponenten ausgedehnt. Umformung der Potenzen und Wurzelgrößen. Die vier Grundoperationen mit denselben. Potenzirung; Betrachtung der Vorzeichen. Imaginäre Formen und ihre Reduction auf $\sqrt{-1}$. Lehre von den Logarithmen, als Exponenten einer gegebenen Grundzahl (10), zu ebenfalls gegebenen Potenzen gehörig. Rechnung mit Logarithmen, auf die allgemeine Potenzenrechnung gegründet. Erklärung und Gebrauch der logarithmischen Tafeln. Von der dekadischen Ergänzung, um Subtraction zu vermeiden. Einfaches Verfahren, Logarithmen für gegebene Zahlen zu berechnen, wenn man eine Hülfstafel von Wurzeln der Form $\sqrt[2^n]{10}$ vermöge wiederholter Ausziehung der Quadratwurzel construirt. Uebungen in der Rechnung mit Logarithmen.

Aus der Algebra gehört hieher noch die Auflösung der quadratischen Gleichungen. Behandlung von Aufgaben, die zu ihnen führen, zuerst mit einer, dann auch mit mehreren unbekannten Zahlen. Veranlassung imaginärer Formen durch die versteckte Unmöglichkeit einer reellen Wurzel.

Für die sechste Stufe bleiben endlich noch:

a) die Theorie der Differenz- und Factorenreihen (arithmetische und geometrische Progressionen); Entwicklung des Quotienten $\left(\frac{a}{1-x}\right)$ in Form einer unendlichen Reihe; Betrachtungen über solche Formen und deren Convergenz überhaupt. Reduction periodischer Decimalbrüche auf die gewöhnliche Form eines geschlossenen Bruchs. Zusammengesetzte Zinsrechnung mit Uebungsaufgaben. Interpolation der Differenz- und Factorenreihen. Ableitung der figurirten und Polygonalzahlen. Betrachtung der höheren Differenzreihen: Form ihres allgemeinen Gliedes, Anwendung auf Summation von höheren Potenzen der natürlichen Zahlen u. s. w.

b) Die Combinationslehre mit unmittelbaren Anwendungen auf einfache Aufgaben der Wahrscheinlichkeitsrechnung, sowie auf Reihenentwicklung als Grundlage der Analysis oder Functionenlehre. Bildung des Products von $(x + a).(x + b).(x + c)\ldots$ Entwickelung der Binomialpotenz $(x + a)^n$. Ausdehnung auf negative und gebrochene Exponenten. Anwendungen, u. a. zur Ausziehung höherer Wurzeln. Unter günstigen Umständen vielleicht noch: die Exponential- und logarithmische Reihe, nebst den cyklischen Functionen.

c) Die Bildung höherer Gleichungen aus Binomialfactoren, Zerlegung in solche, Anzahl der Wurzeln. Imaginäre Wurzeln. Auflösung numerischer Gleichungen. Begrenzung der reellen Wurzeln vermöge höherer Differenzreihen. Approximative Bestimmung derselben. Einschaltung über die Coordinatenconstruction der Gleichungen, um die Wurzeln durch die Abscissen der Durchschnittspuncte zu finden. Vollständige Auflösung numerischer kubischer Gleichungen; dann solcher vom vierten und höheren Grade.

d) Anfangsgründe der höheren Zahlenlehre. Sätze über die Theilbarkeit von Summen, Producten, Potenzen. Die continuirlichen Brüche, ihre Näherungswerthe, approximative Angabe irrationaler Verhältnisse in ganzen Zahlen (z. B. der Zahl π durch

$\frac{3}{1}, \frac{22}{7}, \frac{333}{106}, \frac{355}{113}$ u. s. w). Anwendung der continuirlichen Brüche auf die Lösung unbestimmter Gleichungen des ersten Grades. Behandlung dazu führender Aufgaben. Behandlung einiger einfacher Fälle der Auflösung von unbestimmten Gleichungen des zweiten Grades, z. B. $x^2 \pm y^2 = z^2$.

Als Zeit zur Durchführung dieses Lehrplans nehmen wir für Gymnasien eine Dauer von 8 bis 9, für Realschulen von 6 bis 7 Jahren an und setzen dabei voraus, daß dem arithmetischen Unterricht (den im gemeinen Rechnen eingeschlossen) auf den untern Stufen vier, auf den oberen drei oder (im Gymnasium) doch mindestens zwei wöchentliche Lehrstunden zugewiesen sind. In der Zahl dieser Stunden wird überhaupt die Realschule reichlicher als das Gymnasium bedacht werden müssen, um in kürzerer Zeit dasselbe Ziel zu erreichen und ihre Schüler für die Anforderungen des späteren Berufs genügend vorbilden zu können, da gerade für sie die Arithmetik eine besondere praktische Bedeutung hat.

In Hinsicht auf die Methode des arithmetischen Unterrichts ist oben schon die Wichtigkeit des Grundsatzes hervorgehoben, daß er stets von einer völlig bestimmten Zahlenvorstellung und daher von concreten Beispielen ausgehe, um von diesen zum allgemeinen Begriff der Zahlen und ihrer Verknüpfungen fortzuschreiten. Die Grundlage aller Betrachtungen bildet die Einheit, aus deren Vervielfältigung alle ganzen, aus deren Theilung alle gebrochenen Zahlen hervorgehen. Die Addition jener führt im Fortschritt zu den positiven, die Subtraction im Rückschritt zu den negativen, die Division zu gebrochenen, die Wurzelausziehung zu irrationalen und imaginären Zahlen, so daß der anfänglich beschränkte Begriff der Zahl sich im Fortgange der Betrachtungen allmählich immer mehr und mehr erweitert. Da aber dieser erweiterte Begriff der Zahl erst auf den höheren Stufen sich geltend macht, erscheint es eben so wenig erforderlich als zweckmäßig, ihre symbolische Andeutung durch Buchstaben schon auf der unteren einzuführen. Hier kann die eigentliche Aufgabe des Unterrichts nur durch möglichste Veranschaulichung der Begriffe an vielfachen Beispielen (nicht durch unzeitige Versuche allgemeiner Demonstrationen) erreicht werden. Die in den Lehrstunden zu behandelnden Aufgaben bleiben der Erfindungsgabe des Lehrers überlassen, der von den einfachsten Vorstellungen ausgehen, und die Schwierigkeiten nur sehr allmählich steigern muß. Zu häuslicher Uebung des gemeinen Rechnens besitzen die Schüler ein Exempelbuch, wobei indessen streng darauf zu sehen ist, daß keine Auflösungsverzeichnisse in ihre Hände gelangen. In dieser Beziehung ist es rathsam, die Exempel außer ihrer Reihenfolge (etwa in einem Jahre die von gerader, im folgenden die von ungerader Zahl) aufzugeben, sofern das Buch reich genug daran ist, womit zugleich Abwechselung für die unfähigeren, den Cursus wiederholenden Schüler eintritt.

Auch da, wo mit dem Eintritt der Buchstabenrechnung der Unterricht den Charakter größerer Allgemeinheit erhält, ist es von Wichtigkeit, die Begriffe fortwährend durch Beispiele, und zwar großentheils durch numerische, zu erläutern und zu befestigen und einem gedankenlosen Mechanismus des Calcüls zu begegnen. Anderntheils ist es aber nicht zu leugnen, daß die Fertigkeit in den elementaren Operationen der Buchstabenrechnung durch vielfache Uebung selbst zu einer mechanischen gesteigert werden muß, wenn die spätere Behandlung verwickelter Aufgaben und namentlich die Auflösung der Gleichungen dem Schüler geläufig werden sollen. Diese ist als einer der wesentlichsten Gegenstände des arithmetischen Unterrichts zu betrachten und an numerischen wie an Buchstabengleichungen vorzunehmen, namentlich an solchen, deren Ansatz nach gegebenen Bedingungen dem Schüler überlassen bleibt, um mit der Schwierigkeit auch das Interesse der Aufgabe zu mehren. Bei weiterem Fortschritt liefert zu dieser Absicht besonders die Geometrie einen ebenso anziehenden als mannigfaltigen Stoff;

nicht minder die Physik in den einfachsten Begriffen und Gesetzen der Statik, Mechanik, Akustik und Optik.

Es reicht übrigens nicht hin, daß der Lehrer Beispiele der verschiedenartigsten Einkleidung in den Unterricht ziehe, sondern er wird dieselben zugleich dem Schüler als Uebungsaufgaben zu häuslichen Arbeiten ertheilen müssen, damit er selbständig und mit ruhiger Ueberlegung die gewonnenen arithmetischen Kenntnisse anzuwenden sich gewöhne, worin die eigentliche Frucht des Unterrichts zu suchen ist. Bei Besprechung der Resultate ist nicht allein auf den Grund ihrer etwaigen Abweichungen, sondern auch auf die verschiedenen Wege der Lösung einzugehen, welche eingeschlagen sind. Auch ist es nothwendig, durch gelegentliche Bezugnahme auf frühere Lehren Repetitionen des vielleicht halb Vergessenen vorzunehmen und dasselbe durch erneuerte Aufgaben in Erinnerung zu bringen.

Ausdrückliche Vorbereitungen auf den Unterricht, sofern derselbe fortschreitend sich zu neuen Betrachtungen wendet, erscheinen auf mathematischem Gebiete kaum zu empfehlen, da man sich nur bei einzelnen, besonders befähigten Köpfen einen günstigen Erfolg davon würde versprechen können. Dagegen erscheint es zweckmäßig, den Schüler zu aufmerksamer Wiederholung des Inhalts der Lehrstunde dadurch zu veranlassen, daß man die gedrängte Bearbeitung des Wichtigsten von ihm fordert, wo es sich um Entwickelung zusammenhängender arithmetischer Lehren handelt, wie z. B. der Theorie der Potenzen und Logarithmen, der Progressionen, der Reihenentwicklung u. s. w. Die Uebungsaufgaben aber müßen, abgesehen von dieser häuslichen Repetition des Lehrstoffs, als die wichtigere und in der That unentbehrliche Arbeit dieselbe fortwährend begleiten; sollte Häufung der schriftlichen Schularbeiten überhaupt nur eine der hier genannten gestatten, so würden wir vorzugsweise an jenen Uebungen festhalten.

Daß der arithmetische Unterricht einer Schule sich auf ein bestimmtes Lehrbuch stütze, erscheint aus mehrfachen Gründen rathsam, ja fast nothwendig, da es dem Schüler nicht nur eine sichere Stütze beim allmählichen Fortgang, sondern auch das Mittel späterer Wiederholung darbietet, und zufällige Lücken in seinem Schulbesuch ergänzt. Aber damit es seine Aufgabe erfülle, darf das Lehrbuch nicht entfernt das lebendige Wort des Lehrers ersetzen und eine vollständige Entwickelung geben wollen; möglichste Kürze, Präcision und Uebersichtlichkeit, sowie eine reichliche Ausstattung mit Uebungsaufgaben mannigfachster Einkleidung, sind die Eigenschaften, durch welche es seiner Bestimmung entspricht. Es wird daher in seiner Form vorherrschend dogmatisch, in seiner Anordnung möglichst systematisch sein müßen, und um so mehr der naturgemäß entwickelnden Darstellung des Lehrers bedürfen, welche seinem Inhalte erst Leben und Bedeutung zu geben hat. Dies geschieht nicht allein durch eine vom Gedanken gebotene Anknüpfung des Neuen an das bereits in das Bewußtsein Aufgenommene, sondern durch die lebendige Verdeutlichung allgemeiner Begriffe an concreten Beispielen, die Anleitung zu selbstthätiger Anwendung entwickelter Regeln, namentlich aber auch durch Hinweisung auf die häufig interessanten oder auch praktisch wichtigen Fälle der Benutzung theoretischer Lehren, die in ihrer abstracten Allgemeinheit vielleicht wenig Reiz für den Schüler haben, wobei wir beispielsweise nur an Kettenbrüche, Progressionen, quadratische Gleichungen und Combinationslehre erinnern wollen.

Es ist in dem Bisherigen der Unterschied im arithmetischen Unterricht des Gymnasiums und der Realschule absichtlich nicht hervorgehoben worden, um diesen zunächst nach seinen wesentlichen Beziehungen zu schildern, worin er unter allen Umständen derselbe sein muß. Damit soll aber keineswegs in Abrede gestellt werden, daß sowohl im Umfange des Stoffes wie in seiner Behandlungsweise für beiderlei Anstalten eine gewisse Verschiedenheit anzuerkennen und zu empfehlen sei. Ihre durchaus abweichende Bestimmung motivirt es vollkommen, wenn im Unterricht des Gymnasiums der allgemein wissenschaftliche Charakter der arithmetischen Lehren, dagegen in dem der Realschule die Seite ihrer mannigfaltigen und namentlich praktischen Anwendungen mehr

hervorgehoben wird. Dieser Ansicht gemäß werden dort manche theoretisch interessante Betrachtungen (z. B. über figurirte Zahlen, unbestimmte Gleichungen, die Exponentialreihe, die cyklischen Functionen u. s. w.), hier dagegen vielfache Uebungen im praktischen Calcül (Auflösung numerischer Gleichungen von realer Bedeutung, zusammengesetzte Zinsrechnung, Anwendung der Wahrscheinlichkeitsrechnung auf die Lebensversicherung u. s. f.) vorzugsweise an ihrem Orte sein. Allgemeine Vorschriften über Auswahl und Begrenzung des Stoffs lassen sich aber begreiflich um so weniger geben, als ein zweckmäßiger Unterricht zugleich von der jedesmaligen Beschaffenheit der Schüler einer Classe bedingt ist und daher das eine Mal verhältnismäßig weit fortschreiten kann, während er zu anderer Zeit sich vielleicht auf sehr enge Grenzen beschränken muß. Der einsichtige Lehrer wird den Kräften und Bedürfnissen seiner jedesmaligen Schüler gemäß die Auswahl des Rechten zu treffen und nicht minder seine Behandlung danach einzurichten haben, da es seine Aufgabe ist, nicht die systematische Wissenschaft als solche zu lehren, sondern eine bildungsbedürftige Jugend in den Gedankenkreis derselben einzuführen, soweit einerseits deren Befähigung dazu reicht, anderntheils aber der Zweck allgemeiner und höherer Bildung, sowie späterer Verwendung ihrer Lehren gerade der Arithmetik einen Antheil am Werke solcher Bildung zuweist.

Als Lehrbücher der Arithmetik, welche für den Unterricht höherer Schulen besonders empfohlen zu werden verdienen, mögen hier folgende genannt werden:

P. N. C. Egen, Handbuch der allgemeinen Arithmetik. Besonders in Beziehung auf die Sammlung von Meier Hirsch. 2 Theile. Berlin 1849. Der erste Theil behandelt den Gegenstand mit großer Ausführlichkeit und Deutlichkeit an mannigfachen Beispielen, während der zweite der eigentlichen Algebra gewidmet ist. — J. H. T. Müller, Lehrbuch der allgemeinen Arithmetik. Halle, 1838. — F. H. Müller, Elemente der Arithmetik und Algebra, 2 Theile. Potsdam 1839. Auch diese beiden Lehr- und Uebungsbücher zeichnen sich durch Reichhaltigkeit aus, bleiben aber völlig innerhalb der Grenzen des Schulunterrichts. — A. Uhde, Grundlehren der Arithmetik und Algebra, für den höheren Schulunterricht bearbeitet. Bremen 1838. Empfiehlt sich durch Klarheit der Darstellung und eine zweckmäßige Beschränkung auf das für den höhern Schulunterricht Nothwendige. — Th. Wittstein, Lehrbuch der Arithmetik für höhere Bildungsanstalten. Aus historischen und psychologischen Grundlagen für die Zwecke des Unterrichts neu entwickelt. Hannover 1846. — C. A. Bretschneider, System der Arithmetik und Analysis. Jena, 1856. Beide Schriften zeichnen sich durch Schärfe der Begriffe wie der Entwicklung aus, eignen sich aber mehr zum wissenschaftlichen Studium, als zum Unterricht. Außer jenen Lehrbüchern, welche sich ausdrücklich auf die Arithmetik beschränken, kommen hier indessen auch noch eine große Anzahl solcher in Betracht, welche die gesammten Elemente der Mathematik umfassen und daher diejenigen der Arithmetik als eine specielle Abtheilung in sich schließen. Unter den Schriften dieser Art, welche an vielen Gymnasien und Realschulen benutzt werden, erwähnen wir nur der mathematischen Lehrbücher von Brettner, Fischer, Francoeur, Grunert, Kambly, Koppe, Kries, Lacroix, Ohm, Richter, Tellkampf, Unger und Wiegand. Beachtungswerth sind ferner die in England vielgebrauchten arithmetischen Schriften von J. Wood, W. Scott und Th. Simson. Von Aufgabensammlungen für Arithmetik und Algebra sind die am meisten verbreiteten: Meier Hirsch, Sammlung von Beispielen, Formeln und Aufgaben aus der Buchstabenrechnung, 9. Aufl. Berlin 1856, welche an Egen's oben erwähntem Handbuche einen so vortrefflichen Commentar besitzt, daß sie schon aus diesem Grunde sich ganz besonders zum Selbststudium empfiehlt. — E. Heis, Sammlung von Beispielen und Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra. 5. Aufl. Köln 1851, ebenfalls sehr reichhaltig und hinsichtlich der Einkleidung der Aufgaben der vorerwähnten Sammlung noch vorzuziehen. Weniger bekannt, aber ebenfalls sehr brauchbar sind: Miles Bland Algebraische Aufgaben, für deutsche Schulzwecke bearbeitet von C. H. Na=

gel. Stuttgart, 1847. — E. S. Unger, Arithmetische Unterhaltungen. Eine systematisch geordnete Sammlung von 800 algebraischen Aufgaben, verbunden mit einer Anleitung, diese Aufgaben mittelst der einfachsten Regeln der Arithmetik zu lösen. Erfurt, 1832. — S. Sachs, Unterhaltende Verstandesübungen aus dem Gebiete der mathematischen Analysis. Berlin, 1836. — G. A. Jahn, Aufgaben für Anfänger in der Buchstabenrechnung, Algebra und Wahrscheinlichkeitsrechnung. Leipzig, 1842. — A. Dilling, Sammlung von Aufgaben und Beispielen aus der besondern und allgemeinen Arithmetik, sowie aus der Algebra. Braunschweig, 1857. Exempelbücher für das gemeine Rechnen giebt es in großer Anzahl und unter denselben manche durch methodische Anordnung der Aufgaben wie durch Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit ausgezeichnete; wir erwähnen hier namentlich der Bücher von Diesterweg und Heuser, Gräfe, Hahn, Kärting und Krancke. Außer den vortrefflichen Anleitungen zum Rechnen, welche wir den genannten Männern verdanken, mögen noch ausdrücklich die Schriften von Kawerau, Scholz, Stubba, Stern, Tillich und v. Türk angeführt werden. (Vgl. den Artikel Rechnen.) **Tellkampf.**

Arithmetik. Zweiter Artikel. Wir gehen bei unserer Erörterung über Ziel, Umfang und davon abhängende Methode des arithmetischen Unterrichts in den Mittelschulen von der Erfahrung aus, daß im allgemeinen das diesem Unterrichtsgegenstande angewiesene Gebiet in Süddeutschland ein anderes und zwar ein engeres ist als in Norddeutschland, und daß dabei jene Anstalten nicht etwa glauben, in Folge dessen eine niederere Stelle einzunehmen als die letztern, daß vielmehr die genannte Beschränkung principiell bei ihnen stattfindet. Es soll damit nicht gesagt werden, daß sämmtliche Schulanstalten Süddeutschlands die Beschränkung, welche die folgende Abhandlung zu begründen versucht, wirklich sich angeeignet, und daß ebenso sämmtliche norddeutsche Schulen den Unterricht soweit ausdehnen, als dies im folgenden behauptet wird. Demungeachtet bleibt in der Hauptsache obiger Unterschied, wie im geometrischen Gebiete so auch im arithmetischen, sobald man die größere Zahl der Anstalten als maßgebend annimmt. Dieser Unterschied spricht sich auch in dem letztern Gebiete, von welchem hier allein die Rede ist, klar in den uns vorliegenden Beispielsammlungen für den Unterricht aus. Das vollständigste Buch dieser Art, die wegen ihrer Reichhaltigkeit sowohl als wegen ihrer zweckmäßigen Anwendung sehr zu empfehlende Beispielsammlung von Friedrich Hofmann (3 Thle. Baireuth 1853—56), enthält außer den gewöhnlichen Gebieten der niedern Arithmetik nur die Lehre von den Potenzen, Wurzelgrößen, Logarithmen, Kettenbrüchen mit den diophantischen Aufgaben, arithmetische und geometrische Reihen, die Zins- und Rentenrechnung, sowie von den bestimmten Gleichungen die Gleichungen des ersten und zweiten Grades (letztere ohne die Anwendungen der Trigonometrie). Und trotz dieser Beschränkung wird es wohl kaum ein süddeutsches Gymnasium geben, welches das gegebene Gebiet vollständig durchlaufen wird. Die Sammlung wird in ihrer Vollständigkeit nur von den Gewerbeschulen benützt werden, für welche sie ebenfalls bestimmt ist. Eine Sammlung von Aufgaben und Beispielen dagegen von Albert Dilling (Braunschweig 1857) umfaßt außer sämmtlichen genannten Abschnitten der Hofmann'schen Sammlung, welche zum Theil viel umfassender behandelt werden (wie namentlich die Lehre von den Kettenbrüchen selbst noch die Lehre von den periodischen Kettenbrüchen, sowie die Bestimmung der Logarithmen von Zahlen durch Kettenbrüche und die daraus sich ergebenden Näherungswerthe dieser Logarithmen enthält), die Theilbrüche und Theilbruchreihen, die Verwandlung der irrationalen Quadratwurzeln in solche, sowie die Lehre von den periodischen Theilbruchreihen und ihre Verwandlung in gemeine Brüche, ferner die Permutationen, Combinationen und Variationen, den binomischen und polynomischen Lehrsatz, außer den Progressionen die figurirten Zahlen, die Polygonal- und Pyramidalzahlen, die arithmetischen Reihen höherer Ordnung, die Facultäten und Factoriellen. In der Lehre von den Gleichungen endlich werden nicht bloß die Gleichungen des ersten und

zweiten Grades, sondern auch die des dritten, und zwar bei letzteren die Auflösung sowohl durch die cardanische Formel als auch mit Hülfe der trigonometrischen Functionen aufgenommen. Zwar ist die Sammlung nicht bloß für Gymnasial-, Real- und höhere Bürgerschulen, sondern auch für Handels- und Militärschulen bestimmt; daß aber das obige theilweise auch in den Gymnasien zur Behandlung kommt, beweisen die Angaben über den Umfang des ertheilten Unterrichts in manchen Schulprogrammen Norddeutschlands. Aus letzteren im Vergleiche mit den süddeutschen Programmen ergiebt sich im allgemeinen das Resultat, daß in Süddeutschland in der Regel auch in vollständigen Gymnasien der Unterricht nicht über die Lehre von den Potenzen und Wurzeln nebst den Logarithmen mit ihren Anwendungen, sowie über die Gleichungen des zweiten Grades hinaus geführt wird, während in Norddeutschland dazu noch die Lehre von den Kettenbrüchen nebst den diophantischen Aufgaben, die Reihen nebst den figurirten Zahlen, das Binomialtheorem und zwar nicht bloß in seiner elementareren Form, sondern wie ausdrücklich ein Gymnasialprogramm angiebt, für rationale, positive und negative, ganze und gebrochene Exponenten,*) die Permutationen und Combinationen, nebst der Wahrscheinlichkeitsrechnung, und in den Gleichungen noch die Lehre von den Gleichungen des dritten und vierten, ja selbst die höheren Grade, theilweise auch die transcendenten Gleichungen kommen. Aehnlich wie sich auch im Gebiete der Geometrie der süddeutsche Lehrplan auf ebene Geometrie und Stereometrie beschränkt, und höchstens noch auf die ebene Trigonometrie ausdehnt, während in vielen norddeutschen Lehrplänen dazu noch sphärische Trigonometrie, Kegelschnitte und analytische Geometrie genannt werden.

Allerdings gehen dadurch manche Anstalten über die Anforderungen hinaus, welche von der Oberbehörde an sie gemacht werden. Die preußische Schulverfassung sagt z. B. ausdrücklich (s. Rönne, das Unterrichtswesen in Preußen. 2. Bd.): Als leitendes Princip wird aufgestellt, „daß der mathematische Unterricht weder durch den Umfang, den man ihm bestimmt, noch durch die Stundenzahl, die man ihm zumißt, noch durch die Arbeiten, die man dem Privatfleiß der Schüler anweist, die classischen Studien beeinträchtige. Dieses Princip muß über den Umfang der mathematischen Studien entscheiden. Und so werden darin, als außer seinen wesentlichen Grenzen liegend, nicht aufgenommen: Die rein analytische Behandlung der Kegelschnitte, die Curven höherer Ordnung, die Theorie der höhern Gleichungen, der polynomische Lehrsatz in seiner Allgemeinheit, die Entwicklung der Logarithmen und der trigonometrischen Functionen in Reihen, auch wenn die Darstellung elementar ist, die Differential- und Integralrechnung, die angewandte Mathematik in ihrer Ausführlichkeit. Dagegen umfaßt der Unterricht (nach vorangegangener gemeiner Arithmetik) folgendes: a) aus der allgemeinen oder höheren Arithmetik: die Rechnungsarten in entgegengesetzten Größen, die allgemeine Bruchrechnung mit Einschluß der Kettenbrüche, die allgemeine Rechnung in Potenzen und Wurzelgrößen, die ersten Elemente der Combinationslehre für die Darstellung des Products aus Binomialfactoren von der Form $a + x$, $b + x$ u. s. w. in unbestimmter Anzahl, und des binomischen und Newtonschen Theorems für ganze positive Exponenten, die allgemeine Lehre der arithmetischen und geometrischen Proportionen und der arithmetischen und geometrischen Reihen**), die elementare Theorie der gemeinen Logarithmen mit dem Gebrauche der logarithmischen Tafeln in Anwendung auf arithmetische Objecte, z. B. der Zins- und Rentenrechnung; b) aus der Algebra: die einfachen und die quadratischen Gleichungen.“***)

Für höhere Bürger- und Realschulen finden sich noch keine Gesetze über deren Organisation, nur die Instruction für Abiturientenprüfungen giebt hier einige Anhalts-

*) Vgl. Programm des Gymnasiums zu Nordhausen vom Jahre 1840.

**) Von höheren Reihen ist also keine Rede.

***) Von Gleichungen des dritten und vierten Grades oder gar noch höheren Graden, von transcendenten Gleichungen u. dgl. ist ebenfalls hier keine Rede.

puncte und zeigt, daß die Forderungen auch hier nicht so weit gehen, als das Ziel, welches sich theilweise sogar die Gymnasien gesteckt haben; denn diese Instruction verlangt in der Mathematik: Fertigkeit in allen Rechnungsarten des gemeinen Lebens und in der Rechnung mit Buchstaben, Geübtheit in der Auflösung der Gleichungen des ersten, zweiten und dritten Grades, Kenntnis der Theorie der Logarithmen, der Planimetrie, Stereometrie, ebenen Trigonometrie und des Gebrauchs der mathematischen Tafeln.

Es möchte nicht uninteressant sein, damit das Ziel zu vergleichen, bis zu welchem nach dem Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich vom Ministerium des Cultus und Unterrichts (Wien, 1849) die dortigen Anstalten ihre Schüler bringen sollen. Die Gymnasien sollen ihre Schüler führen in der Arithmetik neben der Lehre von den Potenzen, Wurzeln und Logarithmen bis zu den bestimmten und unbestimmten Gleichungen des ersten Grades, den quadratischen Gleichungen mit Einer Unbekannten, den Progressionen, der Combinationslehre und dem binomischen Lehrsatze. Für die Realschule stellt der Entwurf als Ziel der Arithmetik neben den Gleichungen des ersten Grades, den Gleichungen des zweiten mit Einer Unbekannten und den leichteren Fällen der Gleichungen des zweiten Grades mit mehreren Unbekannten, die einfacheren Exponential- und die unbestimmten Gleichungen, die arithmetischen und geometrischen Progressionen, die höheren arithmetischen und geometrischen Reihen, die Combinationslehre mit Anwendung auf den binomischen und polynomischen Lehrsatz und auf die Elemente der Wahrscheinlichkeitsrechnung, endlich einfache Fälle der Gleichungen vom dritten und vierten Grade mit Einer Unbekannten.

Wenn über diese zum Theil, namentlich in der preußischen Organisation schon zum Voraus etwas hoch gegriffenen Anforderungen manche Anstalten noch um ein Namhaftes hinausgehen, so ist der Grund in vielfachen, häufig zusammenwirkenden Umständen zu suchen, die in Beziehung auf die Gymnasien ihrer Mehrzahl nach in dem Puncte zusammenlaufen, daß der mathematische Unterricht daselbst in den Händen eines Fachmanns ist, der eine mehr oder weniger isolirte Stellung einnimmt.

Ohne hier tiefer in diese andern Ortes zu besprechenden Verhältnisse eingehen zu können, möge nur daran erinnert werden, wie theils die Begeisterung für das einzelne Lehrfach, deren vielleicht der Mathematiker mehr als manche andere Fachmänner fähig ist, in ihm das Streben lebendig macht, die Schulen möglichst in die Tiefen einer Wissenschaft hineinzuführen, die nach seiner Meinung auf den einfachsten Schlüssen beruhe, also von jedem mit gesundem Menschenverstand Begabten leicht gefaßt werden könne, wie ferner der Wetteifer der Anstalten gar leicht zu einer Steigerung ihrer Leistungen führt, die anstatt auf die Intensität des Unterrichts zu gehen, leicht auf die Extensität desselben hingeleitet wird, da das Urtheil des großen Publicums in der Regel nur in letzterer seine Anhaltspuncte findet, und wie endlich wohl nicht selten der Vorstand der Anstalt — nur wenig oder gar nicht Mathematiker, sondern Philolog — nicht in der Lage ist, gerade dieses Fach vom pädagogischen Gesichtspuncte aus in die richtige Harmonie mit dem übrigen Unterrichte bringen zu können.

Ob das von den obern Schulbehörden dem arithmetischen Unterricht insbesondere an Gymnasien gesteckte Ziel in der That das richtige Maß halte, ob nicht vielmehr über das Wünschenswerthe hier schon, also noch viel mehr in manchen einzelnen Anstalten, die noch weiter gehen, hinausgegriffen sei, ist nun eine Frage, welche um so mehr hier aufgeworfen werden muß, da selbst gewichtige Stimmen in Norddeutschland über diesen Punct sehr beachtenswerthe Bedenken geäußert haben. Man vergleiche z. B. was ein bedeutender Schulmann des preußischen Staates, der Regierungs- und Schulrath Landfermann (in seiner Abhandlung: zur Revision des Lehrplans höherer Schulen und der Abiturientenprüfungs-Reglements. Berlin, 1855) über den mathematischen Unterricht im allgemeinen sagt (S. 18 u. 19 der genannten Schrift). Er klagt dort — seiner Stellung gemäß ohne Zweifel in Folge mancher selbstgemachter Erfahrungen — daß erfahrungs-

gemäß die Tendenz mancher Lehrer dieses Fachs sei, dasselbe ohne Rücksicht auf die mittlere Begabung der großen Mehrzahl der Schüler und ohne Rücksicht auf die Anforderungen des übrigen Unterrichts in möglichster Ausdehnung zu betreiben. Wenige Gymnasien, fährt er in seiner Klage fort, mögen von der Erfahrung ganz befreit geblieben sein, wie störend die Prätensionen eines energischen Mathematikers dem gesammten Organismus werden können, und wie viele Schüler doch gerade in Folge der gesteigerten Anforderungen ohne die mathematische Bildung bleiben, welche jeder für den Bedarf des praktischen Lebens und behufs der Gewöhnung an streng consequentes Denken gewonnen haben sollte. In Beziehung auf den Umfang des mathematischen Unterrichts kommt daher Landfermann zu dem Resultate, daß der praktische wie der formale Zweck dieses Unterrichts für die große Mehrzahl der Schulen erreicht wird, wenn sie in Betreff des einen Zweiges der Mathematik die Arithmetik und Algebra durcharbeiten, wobei allerdings nicht angedeutet ist, welchen Umfang hier Landfermann der Arithmetik und Algebra giebt. Daß er aber hieher nicht alles rechne, was die Organisation vorschreibt oder was gar da und dort noch weiter gelehrt wird, wenn es gleich bei dem — zwar nicht auf dem Gebiete der Wissenschaft, aber doch auf dem der Pädagogik — so vagen Begriff obiger Wörter möglicherweise darunter subsumirt werden könnte, daß er vielmehr obige Wörter in dem kleinsten Umfange ihrer Bedeutung nehme, beweist einerseits der ausdrückliche Beisatz, daß Arithmetik und Algebra in elementarer Weise durchgearbeitet werden sollen, andererseits aber auch das Gebiet, das er dem andern Zweige der Mathematik, dem geometrischen, einräumt, indem er hier nur ebene und körperliche Geometrie gelehrt wissen will, die Trigonometrie aber ausdrücklich ausschließt und selbst auf die Stereometrie unter Umständen verzichten möchte.

Solche maßhaltende Ansichten über Umfang der Wissenschaft sind ganz im Sinne der süddeutschen Anschauungsweise, beweisen aber auch ebendamit, daß die letztere nicht eben ein Product des Zurückbleibens süddeutschen Schulwesens gegen das norddeutsche, sondern höchstens eines verschiedenen principiellen Standpunctes ist.

Wenn nun dieser principielle Standpunct mit seinen nothwendigen Folgerungen im folgenden dargelegt und entwickelt werden soll, so ist es nothwendig, von der Aufgabe der Mathematik überhaupt in Mittelschulen, also in Gymnasien und Realschulen, auszugehen. Es wäre aber hier nicht der Ort, die folgenden Sätze näher zu begründen; es ist Aufgabe des Artikels Mathematik, dies zu thun, oder sie zu widerlegen: sie müssen hier nur angeführt werden, um aus ihnen in Bezug auf Stoff und Methode des arithmetischen Unterrichts zu argumentiren. Diese Sätze sind folgende:

1. Die Aufgabe alles mathematischen Unterrichts an Mittelschulen ist eine doppelte, die wir zunächst — wenn gleich die Ausdrücke möglicherweise misverstanden werden könnten — eine praktische und eine wissenschaftliche nennen können.

2. Bis zum 14. Jahre ungefähr, d. h. bis zu dem Zeitpuncte, in welchem die niedere Schulbildung entweder in die höhere übergeht, oder ein praktischer Lebensberuf ergriffen wird, ist die erstere Aufgabe die vorherrschende, theils wegen der Altersstufe der Schüler, theils aber und noch mehr weil der weitaus größere Theil der Schüler die Anstalten verläßt, ohne später wissenschaftliche Zwecke zu verfolgen. *)

3. In den höheren Classen der Mittelschulen ist der Unterricht nicht bloß praktisch, sondern zugleich auch und vorherrschend wissenschaftlich.

4. Wissenschaftlich ist er jedoch nicht in dem Sinne, daß er den Zweck hätte, die Wissenschaft als solche zu erfassen. Es ist letzteres durchaus Sache der Universität oder

*) Bei den Realschulen ist letzterer Punct unbestreitbar, aber ebenso auch bei den Gymnasien. Landfermann sagt ausdrücklich, daß von den Gymnasien der preußischen Rheinprovinz in 22 Jahren (1831—52) 20,299 Schüler abgingen, von denen nur 4029 den Curs absolvirten und die Universität bezogen, ohne daß an den Orten, welche zugleich Realschulen hatten, das Verhältnis ein wesentlich günstigeres gewesen wäre. So ist es auch bei uns in Süddeutschland und so wird es wohl aller Orten sein.

des Polytechnicums und ähnlicher Anstalten, und jede Mittelschule, welche in irgend einem Unterrichtsfache, namentlich also auch in der Mathematik, hierin mit der Universität concurriren will, — wozu allerdings, wie da und dort Beispiele gezeigt haben, die Gefahr nahe liegt — verkennt ihren Standpunct als vermittelnde Anstalt zwischen dem niedern Schulwesen und der höhern Fachbildung.

5. Wissenschaftlich ist der Unterricht nur insoferne, als er zum eigentlichen wissenschaftlichen Studium dadurch vorbereitet, daß er einerseits das streng wissenschaftliche Denken anbahnt und entwickelt — formelle Bedeutung des Unterrichts —, andererseits das unumgänglich nothwendige Material dem Schüler giebt, welches er zur Fachschule mitbringen muß, um dem Unterrichte des höhern Lehrers mit Erfolg anwohnen zu können — materielle Bedeutung desselben.

Wenn die hier aufgestellten Sätze über den mathematischen Unterricht im allgemeinen zugegeben werden, so scheint nun daraus für den Unterricht in der Arithmetik an den Mittelschulen Folgendes sich zu ergeben:

1) Der arithmetische Unterricht in den niedern Classen.

Derselbe entfernt sich weder dem Zwecke noch dem Umfange nach an den lateinischen Schulen wesentlich von dem der Volksschulen; nur die Realschule hat aus einem nachher zu entwickelnden Grunde eine etwas weitere Aufgabe. Der Unterricht ist hier vorzugsweise praktisch, d. h. er hat den Schüler mit denjenigen materiellen Kenntnissen auszurüsten, die er für andere Zwecke, insbesondere aber für die Bedürfnisse des Lebens braucht. Es muß aber hier sogleich darauf aufmerksam gemacht werden, — und es gilt diese Bemerkung auch für die folgende Stufe — daß unter den Bedürfnissen des Lebens nur die allgemeinen gemeint sein können, nicht die ganz speciellen einzelner Berufsarten, denen es durchaus überlassen bleiben muß, für ihre Befriedigung zu sorgen. So hat, um dies an einigen Beispielen zu erläutern, der Handelsstand durchaus nicht das Recht, zu verlangen, daß in unsern Anstalten kaufmännische Arithmetik gelehrt werde, soweit sie nicht mit den Bedürfnissen des Lebens überhaupt zusammen fällt, damit etwa der Principal, wenn er aus einer Mittelschule einen Lehrling erhält, wenigstens in dieser Richtung sogleich durch den Lehrling einen Commis erspare; es ist vielmehr dem Principale durchaus anheimzugeben, die specifisch kaufmännischen Formen des Rechnens seinem Lehrlinge entweder selbst beizubringen, was wohl keine großen Schwierigkeiten haben wird, wenn der Lehrling in der Schule überhaupt rechnen gelernt hat; oder der Principal muß, wenn ihm etwa die Lust oder die Fähigkeit zu dieser Arbeit abgehen sollte, dafür sorgen, daß sein Lehrling anderwärts sich solche specielle Kenntnisse erwerbe.

So möge hier ferner erwähnt werden, wenn es gleich mehr in die folgende Stufe gehört, daß ein Lehrer der Mathematik die Nothwendigkeit einer ausgedehnteren Behandlung der Combinationen, Permutationen und der Wahrscheinlichkeitsrechnung in unsern Mittelschulen damit begründen wollte, daß bei den immer größern Dimensionen, welche die Anstalten für Leibrenten, Lebensversicherungen u. dgl. annehmen, demjenigen, der sich dabei betheiligen wolle, die Prüfung ihrer Solidität, die ja doch auf jenen Theilen der Arithmetik beruhe, ermöglicht werden müße. Was in aller Welt haben unsere Mittelschulen mit Leibrenten- und Lebensversicherungsanstalten zu schaffen? Und wie sollen sie einen Knaben oder einen Jüngling, der spätestens mit dem 16—18. Jahre sie verläßt, vermittelst einiger Formeln so auszurüsten im Stande sein, daß er vielleicht 10 Jahre oder noch mehr später, nachdem diese Formeln ebenso lange brach gelegen, wenn die Frage für ihn praktisch wird, die Solidität der Basis, auf welcher jene Anstalten beruhen, zu prüfen vermöchte? Dies können manche Directoren solcher Anstalten nicht; ist auch nicht nöthig; dazu haben sie ihre Techniker, nämlich Mathematiker vom Fache, denen sie die nicht leichte Aufgabe anheimgeben. Es ist aber ein gänzliches Verkennen des Standpunctes unserer Mittelschulen und nur eine gefährliche Nahrung für die hohle Eitelkeit mancher junger Leute, wenn man ihnen den Glauben beibringt, man

setze sie durch einen derartigen Unterricht in den Stand, solche Prüfungen selbst vornehmen zu können. Man lehre sie lieber, nur solchen Anstalten zu vertrauen, deren Solidität sich schon bewährt hat, gegen neuauftauchende Institute dieser Art aber um so mistrauischer zu werden, je günstiger scheinbar die Bedingungen sind, die sie um der Concurrenz willen andern längst bewährten Anstalten gegenüber machen.

Kehren wir nach diesen Bemerkungen, die wohl nicht als bloße Abschweifungen zu betrachten sein möchten, wieder zu unserer Hauptfrage zurück, so erhellt aus dem Bisherigen, daß bis zum 14. Jahre vorzugsweise dem materiellen Umfange nach dasjenige gelehrt werden müße, was jeder Mensch in der Arithmetik für's Leben braucht. Es ist dies nichts als die vier ersten Rechnungsarten des Addirens, Subtrahirens, Multiplicirens und Dividirens mit ihren vielseitigen im Leben vorkommenden Anwendungen. Ausgeschlossen bleiben also die drei weiteren Rechnungsarten des Potenzirens, Radicirens und Logarithmirens, soweit sie kein allgemeines Lebensbedürfnis befriedigen. Die zuerst genannten vier Rechnungsarten sind zunächst in ihren einfachen Anwendungen zu lernen und zu üben, nicht bloß für ganze und unbenannte Zahlen, sondern auch für gleich und ungleich benannte Zahlen aller Art, ebenso für gewöhnliche Brüche und gemischte Zahlen, endlich für Decimalbrüche; letztere Uebung kann um so weniger umgangen werden, da das praktische Leben nicht bloß in Frankreich, wo das Decimalsystem bei den meisten Verhältnissen des Messens durchgeführt ist, sondern auch bei uns wenigstens theilweise — besonders bei den Längen-, Flächen- und Körpermaßen — die Kenntnisse der Decimalbrüche erfordert. Das praktische Rechnen nach diesen vier Rechnungsarten muß dem Schüler durch Uebung nach und nach ganz geläufig, förmlich so mechanisch werden, wie sprüchwörtlich das Einmaleins. Dieses Rechnen muß nun aber auf alle denkbaren — natürlich im Gesichtskreise des Schülers liegenden — Lebensverhältnisse seine Anwendung finden.

In der Art des Einübens dieser Rechnungsarten und der Anwendung derselben auf die verschiedenen Lebensverhältnisse geht nun die Mittelschule wesentlich einen andern Weg als die Volksschule. Während nämlich letztere alle überhaupt schulpflichtigen Schüler in sich aufzunehmen genöthigt ist, und daher für die große Masse arbeitet, erhalten die Mittelschulen vorzugsweise solche Schüler, welche über den Umfang der für die Masse absolut erforderlichen und erreichbaren Kenntnisse hinausstreben, welche mit einem Worte sich eine höhere Bildung erwerben wollen. Indem daher die Mittelschule solche Knaben, deren geringe intellectuelle Fähigkeiten sie zur Erreichung des genannten Zieles unfähig machen, entweder gar nicht aufnimmt, oder baldmöglichst wieder an die Volksschule zurückweist, übernimmt sie für die ihr Angehörigen ebendamit die Verpflichtung, sie zu jener höheren Bildung zu führen. Auf dem Gebiete der Arithmetik nun besteht dieselbe darin, daß alles Rechnen mit Bewußtsein geschehe, daß der Schüler bei jeder Rechnungsoperation sich Rechenschaft zu geben wisse, warum er gerade diese und keine andere und warum er sie gerade in der besondern Weise und in keiner andern vornehme. Der Rechnungsunterricht erscheint daher mit Ausnahme der naturgemäß allmählich durch Uebung zum wahren Mechanismus werdenden Technik des Addirens, Subtrahirens, Multiplicirens und Dividirens selbst als eine der wichtigsten auf das praktische Leben vorbereitenden Denkübungen der Schule. Dadurch werden sogleich vom Rechnungsunterrichte ausgeschlossen alle diejenigen Rechnungsmethoden, die auf dieser ersten Stufe mehr oder weniger nur als mechanische Rechnungsweisen erscheinen. Hieher rechne ich vor allem den reesischen Satz, dann aber auch in einem gewissen Grade die Proportionenlehre und ihre unter dem Namen der Regel de Tri u. s. w. bekannten Anwendungen. Denn mit Ausnahme derjenigen, zu deren Beruf später das Rechnen gehört, also z. B. der Kaufleute, Rechnungsbeamten u. dgl., rechnen nur wenige Personen nach den genannten Methoden, und der Grund liegt einfach darin, daß zwischen der Schule und der Zeit, in welcher ihnen das eigene Bedürfnis zu rechnen praktisch näher tritt, eine Kluft sich befindet, in welcher sie die mechanischen Regeln, aus welchen

jene Rechnungsarten bestehen, vergessen haben. Das rationelle Rechnen aber bleibt jedem Denkenden; denn für ihn ist eben das Rechnen selbst in der Schule nichts anderes gewesen, als eine praktische Denkübung. Für die aus Beruf Rechnenden aber hat nicht die Schule speciell zu sorgen, sondern dies ist Sache ihrer Berufsbildung. Nur in der Realschule erhält die Proportionenlehre eine besondere Stelle in der Arithmetik, da diese Anstalt in den Classen dieser Unterrichtsstufe neben dem Rechnen auch ebene Geometrie lehrt, der arithmetische Unterricht also auch für letztere zu sorgen hat, und somit durchaus die Proportionenlehre in sich aufnehmen muß, da letztere in der Geometrie eine so ausgedehnte Stelle einnimmt. Ebenso hat der Unterricht in der Realschule um der ebenen Geometrie willen aus den drei höheren Rechnungsarten noch die Ausziehung der Quadratwurzel aufzunehmen. Aller übrige Rechnungsunterricht aber ist und bleibt in beiden Anstalten unmittelbare Anwendung der vier Rechnungsarten in dem oben angegebenen vollen Umfange auf die Fälle des praktischen Lebens, oder die sogenannte Schlußrechnung. Ein gewandter Lehrer wird dabei reichen Stoff zur Ausfüllung der Zeit finden, ohne zu glauben, daß ihm das Gebiet zu enge gesteckt sei, denn er wird vor allem auf die Selbstthätigkeit des Schülers hinzuarbeiten bestrebt sein. Er wird also nach vorausgegangener Verdeutlichung der wichtigsten im praktischen Leben vorkommenden Zahlenverhältnisse und ihrer Behandlung vorzugsweise seine Aufgaben so gestalten und die verschiedenen in Frage kommenden Verhältnisse so mit einander combiniren, daß der Schüler nicht zum voraus schon aus der Reihenfolge, welche die Aufgabe im Unterrichte einnimmt, abmerken kann, ob er addiren, subtrahiren, multipliciren oder dividiren müsse, und ob er dabei zweckmäßiger gewöhnliche oder Decimalbrüche anwende u. dgl. Dinge, sondern das Endziel seines Unterrichts muß werden, daß der Schüler bei jeder Aufgabe mit selbständigem Urtheile sich Rechenschaft zu geben weiß, was er zu thun hat. Dadurch wird der Unterricht auf dieser Stufe, was er für die über der Volksschule stehende Anstalt werden soll, einerseits ein wichtiges Mittel der formellen Bildung, d. h. der Weckung innerer geistiger Kraft, andrerseits aber eine vollständig genügende Ausstattung für die Anforderungen des praktischen Lebens.

2) Der arithmetische Unterricht in den höheren Classen.

Derselbe hat hier einen doppelten Zweck, nämlich a) Fortsetzung der praktischen Richtung der ersten Stufe, und b) Vorbereitung für die wissenschaftlichen Studien der Universität oder des Polytechnicums. In Betreff des ersten Punctes können wir uns hier um so kürzer fassen, da alles bei der ersten Stufe Bemerkte insofern auch hieher gehört, als die Rücksicht auf das Leben und seine Bedürfnisse bei diesem Unterrichtsfache nie ganz aus den Augen verloren werden darf. Der Lehrer hat also darauf zu sehen, daß über dem allerdings wichtigeren zweiten Punct nicht der erste ganz in den Hintergrund trete, und das in der untern Classe Gelernte am Ende ganz wieder vergessen werde; vielmehr hat er mit Rücksicht darauf, daß der Schüler an logischer Kraft und Thätigkeit zugenommen habe, ihm stärkere Anstrengung zuzumuthen, und demgemäß die Schwierigkeiten der Aufgaben jener ersten Stufe zu steigern, die Aufgaben selbst also verwickelter zu machen, ohne über das Gebiet der ersten Stufe extensiv hinauszugehen. Anders verhält es sich in Betreff des zweiten Punctes, nämlich der Vorbereitung für die wissenschaftlichen Studien der Universität oder des Polytechnicums. Diese Vorbereitung ist eine zweifache, insoferne sie allgemein auf jedes wissenschaftliche Studium sich bezieht, welcher Art es auch sein möge, und insoferne sie insbesondere auf das Studium der Mathematik Beziehung nimmt. Um des ersten Gesichtspunctes willen ist der Unterricht vorzugsweise von formeller, um des zweiten willen zugleich auch und daneben von materieller Bedeutung. Nach seiner formellen Bedeutung nämlich erscheint unser Unterricht an den Gymnasien als wesentliche Ergänzung des Hauptunterrichts derselben in den classischen Sprachen. Wie der Artikel über Mathematik überhaupt nachzuweisen hat, so ist es die Aufgabe derselben im allgemeinen, den Sinn für strenge Wissenschaftlichkeit zu wecken, den das Studium der Sprachen wegen der freieren geistigen Entwicklung, auf

welche neben dem wissenschaftlichen Elemente noch so viele andere Momente von Einfluß waren, nicht in gleicher Weise wie die Mathematik zu geben vermag. Da jedes Denken um so wissenschaftlicher ist, je unmittelbarer es sich an die Gesetze der Logik anschließt, so ist ebendamit die große Wichtigkeit der Mathematik für die Gymnasien als Vorbereitungsanstalten auf die Universität gegeben, insofern diese Wissenschaft mehr als jede andere eine verkörperte Logik genannt werden kann. Auf die Arithmetik angewendet, wird sich daraus ergeben, daß für die Gymnasien vor allem diejenigen Zweige der Arithmetik von Bedeutung sind, in welchen ihre logische Kraft am meisten hervortritt, d. h. in welchen die Sätze durch strenge mit dem Verstande zu erfassende, auf Begriffe zu bringende und aus ihnen zu deducirende Beweise begründet werden können, während diejenigen Zweige ganz untergeordnet sind, welche auf der bloßen, einem gewissen Schematismus und daher auch Mechanismus huldigenden Entwicklung von Formeln aus einander beruhen, mögen sie auch für die Wissenschaft der Mathematik selbst von noch so großer Bedeutung sein. Wie auf dem geometrischen Gebiete die reine Geometrie nach der Methode der Alten in die erste Kategorie, die analytische aber in die zweite gehört, jene also für die Gymnasien von großer Wichtigkeit ist, letztere aber füglich ganz entbehrt werden kann, so wird wohl auch in der Arithmetik der Gymnasialschüler schwerlich sich beeinträchtigt finden, wenn er von den kubischen Gleichungen, dem binomischen Lehrsatze u. dgl. Dingen nichts erfährt, wenn ihm nur die Gleichungen des ersten und zweiten Grades recht zu eigen werden und zwar nicht bloß die Auflösung dieser Gleichungen, welche im allgemeinen auf eine kleine Zahl von Kunstgriffen gebracht werden kann, sondern noch viel mehr das Bilden der Gleichungen aus gegebenen Aufgaben, ein Verfahren, welches genau genommen nichts anderes ist, als ein Uebersetzen aus dem Deutschen in die algebraische Zeichensprache, und daher dem Schüler den Unterschied zwischen der Sprache der Mathematik und der gewöhnlichen Sprache deutlich zu machen vor allem geeignet ist. Jeder Lehrer der Mathematik wird wohl schon die Erfahrung gemacht haben, daß es selten einen Schüler giebt, dem nicht Theorie und Praxis der Auflösung der Gleichungen des ersten Grades, sowie vom zweiten Grade, soweit es sich um eine einzige unbekannte Größe handelt, beigebracht werden könnte, so gut jeder Schüler decliniren und conjugiren lernen kann. Das Bilden der Gleichungen aber aus gegebenen Aufgaben, die Syntax der Mathematik, wenn ich so sagen darf, erfordert gar häufig eine feinere Urtheilskraft, ist aber ebendeswegen auch dasjenige, worauf der Lehrer um so mehr das Hauptgewicht legen muß, als gerade diese Schärfung der Urtheilskraft Hauptzweck alles Gymnasialunterrichts ist. Es läßt sich dabei im allgemeinen allerdings nicht sagen, wie weit der Unterricht in der Arithmetik um seiner formellen Bedeutung willen geführt werden soll; es ist dies wohl oft von den einzelnen Schülerabtheilungen abhängig, die nach den einzelnen Jahrgängen an Capacität sehr verschieden sein können, ebenso auch von dem Raume, welcher der Mathematik im Unterrichtsplane gestattet ist; aber das muß als fester Grundsatz ausgesprochen werden, daß auf der Stufe des Gymnasiums und der Realschule die Intensität des Unterrichts unendlich viel mehr werth ist, als die Extensität, und letztere nie auf Kosten der erstern bevorzugt werden darf. Denn Können ist mehr als Wissen. Es giebt reiche Dilettanten der Hobel- und Drehbank, welche sich die kostbarsten Handwerkszeuge anschaffen und jede neue Erfindung in diesem Gebiete sogleich, oft mit schweren Kosten in ihre Sammlung aufnehmen, dabei aber selbst weder vollkommen eben hobeln, noch vollkommen rund drehen können. Wer da bloß weiß, gleicht einem solchen Dilettanten; denn jeder neue Satz der Wissenschaft ist ein neues Werkzeug, das er in seine Sammlung aufgenommen hat; wer aber kann, der gleicht dem tüchtigen Meister, der im Stande ist, mit einfachen Werkzeugen treffliche Arbeit zu Stande zu bringen, und der wohl erkennt, daß jedes neu erfundene tüchtige Werkzeug seine Leistungen fördert, sich gewiß aber nie ein solches bloß deswegen anschaffen wird, um es an die

Wand zu hängen, sondern um sich für seinen Gebrauch und für die daraus sich ergebende Förderung seiner Arbeit einzuüben.

Nehmen wir nun aber auch noch auf den materiellen Zweck des Unterrichts Rücksicht, so können wir uns darüber ziemlich kurz fassen. Außer dem früher ausführlich erörterten praktischen Bedürfnis für's Leben kann die materielle Bedeutung unseres Unterrichts entweder in Beziehung auf diejenigen Schüler in's Auge gefaßt werden, welche Mathematiker werden wollen, oder aber auch soferne unser Unterricht als Hülfswissenschaft für andere wissenschaftliche Gebiete erscheint. In letzterer Beziehung werden insbesondere Physik, Astronomie u. dgl. genannt. So meint z. B. Kühnast (in seiner Schrift: die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unserm altclassischen Schulunterricht), die Kenntnis der Exponential- und logarithmischen Formeln sei erforderlich, weil wir ohne sie von der barometrischen Höhenmessung und so vielen andern Lehren der Physik keine organische Vorstellung erhalten würden; ebenso bedürfe man der analytischen Geometrie, welche über die bloß linearen Figuren, die Chorden- und Kreisberechnung bis in die stereometrische Analysis auszudehnen sei, und woran die ebene Trigonometrie angeschlossen werden müsse, weil wir ohne diese keine solide Vorstellung von den meisten praktischen Messungen, von dem Fall auf der schiefen Ebene, vom hydrostatischen Druck auf eine schiefe Seitenwand, von der einfachsten Anwendung der Parallaxe auf die Bestimmung des Abstandes der Himmelskörper und von hundert andern Dingen haben können, die niemand von unserer allgemeinen Bildung wird ausschließen wollen. Mit der analytischen Geometrie im weitesten Sinne des Worts aber gehe parallel die arithmetische Analysis. Um diese Ansichten gründlich zu widerlegen, bedürfte es eines genaueren Eingehens in die Methode, wie Physik, Astronomie u. s. w. in den Gymnasien gelehrt werden soll, was hier von unserer Hauptaufgabe zu weit abführen würde. Daher nur so viel. Die streng mathematische Behandlung der Physik und die Entwicklung der Formeln für ihre Gesetze ist gewiß nicht Sache des Gymnasiums, und gehört dem Fachstudium der Universität an, geht auch in der That über den Umfang der allgemeinen Bildung weit hinaus. Sache der letzteren ist es, sich von den Gesetzen der Natur eine solide Vorstellung zu machen, was das Gymnasium dadurch anbahnt und die Universität in besondern Vorträgen über Physik für solche, die sie nicht als Fachstudium, sondern zu allgemeinen Bildungszwecken studiren wollen, dadurch vollendet, daß die Vorträge vom Experimente ausgehen, und dadurch das Gesetz zur Anschauung und zum Begriffe bringen. Diese solide Vorstellung aber ist etwas anderes als die praktische Anwendung. Um nur ein einziges Beispiel von dem oben angeführten Fall auf der schiefen Ebene zu geben, so genügt es für den Gebildeten vollkommen, daß er lernt, der Fall auf ihr verhalte sich zu dem freien Falle, wie die Höhe der schiefen Ebene zu ihrer Länge, wozu er gar nichts braucht, als die ebene Geometrie, und wenn er hört, daß die Steigung der Eisenbahn über den Sömmering = 1 : 40 sei, so ist jeder Fachmann im Stande, ihm die Kraft, welche erforderlich ist, eine Last von 10000 Centnern auf der Bahn fortzubewegen, ohne alle Trigonometrie darzulegen; der Fachmann wird allerdings für die Berechnung vieler Aufgaben über die schiefe Ebene der Trigonometrie bedürfen, der Gebildete aber hat hier überhaupt kein Bedürfnis zu berechnen, sondern wird, wenn er je in einen solchen Fall käme, sich deswegen an den Fachmann wenden. Dasselbe gilt für die übrigen von Kühnast angeführten Beispiele. Der Gebildete wird daher unter allen Umständen um seines materiellen Bedürfnisses willen von der Arithmetik keinen größern Umfang nöthig haben, als der formelle Zweck des Unterrichts ihm geben muß. Aber auch der künftige Mathematiker soll dies erst auf der Universität werden; das Gymnasium hat ihm nur die Kraft zu geben, dem Universitätsvortrage folgen zu können, nicht aber schon Mathematiker zu bilden. In ganz gleichem Verhältnisse aber steht die Realschule zum Polytechnicum.

Als Schlußresultat aus dem Bisherigen ergiebt sich daher folgender Satz: das Gymnasium und die Realschule verfolgen im arithmetischen Unterrichte einen materiel-

len Zweck vorzugsweise für's praktische Leben, nicht aber für die Wissenschaft, die nicht in ihr Gebiet, sondern in die höheren Lehranstalten gehört. Für letztere vorzubereiten vermögen beide dadurch am besten, daß sie im Unterrichte die formale Bedeutung vorherrschen lassen. Wenn es daher auch erwünscht sein mag, dem arithmetischen Unterrichte in extensiver Richtung genügenden Umfang zu geben, was von der jeweiligen Capacität der Schülerabtheilungen und dem eingeräumten Zeitumfange abhängt, so ist dieser extensive Umfang das Untergeordnete, das oberste Princip aber der intensive Gehalt des Unterrichts, und daher derjenige Stoff dazu der geeignetste, welcher am meisten verstandbildend ist und zwar dadurch, daß er durch die reichste und vielseitigste Fülle von Anwendungen die meiste Selbstthätigkeit des Verstandes in Bewegung setzt. Wissen ist noch keine Kraft, sondern nur das Material, welches zur Weckung und Entwicklung der Kraft verwendet werden kann. In keinem Gebiete des Unterrichts gilt aber mehr als im mathematischen der alte goldne Spruch, den sich jeder Lehrer der Mathematik bei jedem Schritte seines Unterrichts vor Augen halten muß: non multa, sed multum. Dr. **Nagel.**

Armenschule. Unter Armenschulen verstehen wir diejenigen Volksschulen, deren Schüler lediglich den ärmeren Classen der Bevölkerung angehören, im Gegensatz zu denjenigen Schulanstalten, welche unterschiedslos für alle Schichten der Bevölkerung bestimmt sind. Ausgeschlossen bleiben also hier alle Landschulen und auch die Schulen der kleineren Städte, selbst wenn die Eltern der sie besuchenden Kinder zum größten Theil unbemittelt und arm sein sollten, weil hier eine Theilung der gewöhnlichen Volksschule bei der Beschränktheit sowohl der Kinderzahl wie auch der verfügbaren Mittel weder nöthig noch möglich sein würde. Daher haben nur größere Städte, etwa mit einer Einwohnerzahl von 5000 Seelen und darüber, Armenschulen eingerichtet, theils aus eigenem Antrieb, theils durch die Staatsgesetzgebung dazu veranlaßt. Da aber sind sie auch nothwendig und selbst dort, wo man etwa aus falscher Humanität diese Anstalten aufgehoben und mit den Bürgerschulen verschmolzen hat, wie dies im Jahr 1848 hie und da geschehen, ist man wieder davon zurückgekommen, weil theils die Bildungsstufe jener Bevölkerungsclassen es nicht erheischt, theils auch die Kinder nicht die erforderliche Zeit auf den Schulbesuch verwenden können. *)

Da in den Armenschulen in der Regel kein Schulgeld bezahlt wird, oder wenn dies geschieht, ein verhältnismäßig sehr unbedeutendes, so werden sie auch häufig mit dem Namen „Freischulen" bezeichnet. Außerdem sind an vielen Orten auch Stiftungen vorhanden oder bestimmte Summen in den städtischen Etats dazu ausgeworfen, um die nöthigen Lehr- und Lernmittel, Wandtafeln, Schulbücher und Schreibmaterialien den armen Kindern unentgeltlich zu liefern. Der Lehrplan solcher Schulen ist natürlich dem Stande der Kinder angepaßt und erstreckt sich daher nur auf die unentbehrlichsten Gegenstände des Volksschulunterrichts, Religion (etwa 6 Stunden), deutsche Sprache (12 St.), Rechnen (4 St.), Singen (2 St.), sowie auch noch, falls dies nicht in den Stunden für den deutschen Unterricht im Anschluß an das Lesebuch schon eingefügt werden kann, auf das Wichtigste aus den Realien (2 St.). **)

Die hauptsächlichsten Schwierigkeiten, welche der Erreichung des Schulzieles bei diesen Anstalten so häufig im Wege stehen oder sie ganz vereiteln, sind die Gleichgültigkeit der Eltern gegen Erziehung und Unterricht, der geistige Stumpfsinn und die ver-

*) Anm. d. Red. Wenn es falsche Humanität war, die Armenschulen wieder mit den Volksschulen zu verschmelzen, „weil eine besondere Armenschule die Armen in ihrem Gefühl verletze und das Proletariat befördere," so wird wohl auch der Name nicht ängstlich zu vermeiden sein (vgl. Kirsch Volksschulr. I, 409); wo aber die Beschäftigung der Mehrzahl der Eltern einen Namen anbot, hat man solche Schulen auch Weingärtnersschulen u. s. f. genannt.

**) Anm. d. Red. Es giebt freilich auch Armenschulen mit wöchentlich 12 Stunden. Solche sind dann im Interesse des zeitlichen Fortkommens der Eltern, welche die freie Zeit ihrer Kinder durch deren Arbeit verwerthen, eingerichtet.

dorbene Atmosphäre, in der solche Kinder aufwachsen, welche oft bei ihrer Einführung in die Schule noch nicht ordentlich zu sprechen im Stande sind, die sehr häufigen Schulversäumnisse, welche nur mit Hülfe der Polizei bekämpft werden können, und endlich noch andere entferntere Ursachen, welche im Proletariat einmal festgewurzelt sind, wie Unreinlichkeit, Liederlichkeit, schlechte Nahrung ꝛc.

Wenn nun auch in dem eben Gesagten Begriff und Wesen der Armenschule abgeschlossen sind, so kann doch eine Frage von der tiefsten Bedeutung hier nicht ganz unerörtert bleiben, die Frage nämlich, ob und inwiefern mit der Armenschule auch eine Arbeitsschule in wesentlichen Zusammenhang zu setzen sei. Die competentesten Stimmen haben von den verschiedensten Seiten her diese Frage entschieden bejaht, und es sind daher in der neueren Zeit, die überhaupt erst die Mutter der Armenschule ist, fast aller Orten Umgestaltungen in diesem Sinne vorgenommen worden.*) Der Anstoß hierzu ist auch hier wieder von Pestalozzi ausgegangen, während die eigentliche Realisirung der Idee dem Fellenberg'schen Institut zu Hofwyl und dem wackeren Wehrli zuzuschreiben ist. Da aber die hauptsächlich auf ländliche Arbeiten berechnete Einrichtung der sogenannten Wehrlischulen oder Wehrlianstalten (vgl. d. Artikel) nicht überall auf städtische Verhältnisse anwendbar ist, so hat man hierin die mannigfachsten Modificationen eintreten lassen.

Die von Chalmers in Schottland besonders gepflegten ragged schools oder Lumpenschulen bieten zwar manches Analoge, können aber in unsern Verhältnissen nicht ohne weiteres nachgebildet werden, da sie auf der freiwilligen Armenpflege beruhen.

Die Literatur über diesen Gegenstand ist sehr reich. Wir heben außer den in Pestalozzi's Schriften befindlichen Andeutungen aus älterer Zeit nur noch hervor: „Archiv für Waisen- und Armenerziehung von Kröger, Hamburg, 1825," und „Handbuch der Armenpflege von Baron de Gerando, übersetzt von Schelle, Quedlinburg 1831;" — aus neuerer Zeit dagegen die Berichte aus dem rauhen Haus von Dr. Wichern, die Berichte des Seminardirectors Michelsen in Alfeld im Hannöverschen ꝛc. Vgl. auch den Artikel: Industrie- oder Arbeitsschule. **Schaubach.**

Arndt (Ernst Moritz). Es ist hier nicht die Aufgabe, die einzelnen Umstände darzustellen aus dem langen und reichen Leben dieses deutschen Mannes im vollen und schönsten Sinne des Wortes, der noch jetzt unter uns lebt, eine altehrwürdige Eiche, die auf mehrere Generationen herabschaut: wir haben hier nur seine pädagogische Bedeutung hervorzuheben, und es genügt, an die Hauptmomente seines Lebens zu erinnern. A. ist am 26. December 1769 zu Schoritz auf Rügen geboren, wie Horaz der Sohn eines „Freigelassenen," der zuerst als Inspector, dann als Pächter adeliger Güter ein nicht überreiches, aber vollkommen genügendes Auskommen für sich und die Seinen fand. Nachdem A. im einfachen, aber an gesunden Bildungselementen für Geist und Gemüth so reichen Landleben eine schöne und fromme Jugend verlebt und auf dem Gymnasium zu Stralsund seine wissenschaftliche Vorbildung erhalten hatte, studirte er von 1791—1794 zu Greifswalde Theologie und Philosophie, vermehrte dann seine Bildung und Lebenserfahrung theils in einsamem Studium in der Heimat, theils auf Reisen durch Deutschland, Ungarn, Oberitalien, Frankreich und wurde, nachdem er sich im Jahr 1800 mit einer natürlichen Tochter des Professors Quistorp verheirathet hatte, Privatdocent, 1801 Adjunct der philosophischen Facultät und 1805 außerordentlicher Professor zu Greifswalde. Schon 1801 starb seine Frau, nachdem sie ihm einen Sohn geschenkt hatte. Sein nie verhehlter Haß gegen Napoleon und die Franzosen machte ihm räthlich, nach der Schlacht bei Jena (1806) nach Schweden zu entweichen, wo er eine Anstellung erhielt. Im Jahr 1809 kehrte er zurück, erhielt auch im folgenden

*) Anm. d. Red. Die schwierige Frage ist nur das Wie? der Beschäftigung; wenn die Eltern selbst die Kinder zu ihrer Arbeit brauchen können, so wird man wohl thun, sie ihnen zu lassen.

Jahre seine Stelle wieder, nahm aber 1811 seine Entlassung und begab sich das Jahr darauf über Berlin, Breslau, Prag nach Rußland, wo er unter der Leitung des von Kaiser Alexander nach Petersburg berufenen Ministers v. Stein für die Befreiung seines Vaterlandes von dem französischen Joche arbeitete. Im folgenden Jahre begleitete er die verbündeten Heere bis Frankfurt a. M., wo er den Winter 1813—1814 zubrachte, bis 1815 lebte er dann in Berlin, bis 1816 in Köln. Von da aus geleitete er im Frühjahr 1816 seinen Sohn auf das Gymnasium zu Düsseldorf, gieng den Rhein hinauf über Kassel nach Berlin, hielt sich den folgenden Sommer und Winter theils in Dänemark, theils in seiner Heimat auf und kehrte 1817 über Berlin an den Rhein zurück, wo er sich im Herbst dieses Jahres, in Erwartung einer Anstellung an der Universität, in Bonn ansiedelte und mit einer Schwester Schleiermacher's, Nanna Maria, sich vermählte. Im folgenden Jahre wurde er an der neugegründeten Universität zu Bonn zum Professor der neueren Geschichte ernannt; aber bereits 1819 mußte er gewahr werden, daß, wie Varnhagen sagt, „ihm das herbe Loos beschieden war, Anfechtungen von solcher Seite zu erfahren, wohin er seine Liebe gewendet hatte." Er wurde in Untersuchung gezogen, suspendirt, zwar freigesprochen, aber in Ruhestand versetzt und erst 1840 durch Friedrich Wilhelm IV. rehabilitirt. Im Jahre 1848 wurde er vom 15. rheinischen Wahlbezirk in die Nationalversammlung zu Frankfurt gewählt, aus welcher er zugleich mit Dahlmann, H. v. Gagern u. A. am 20. Mai 1849 seinen Austritt anzeigte.

Wie die späteren Griechen auf die ruhmvolle Periode der Perserkriege zurücksahen als auf die für alle Folge vorbildliche Zeit einfacher Sitte, nationaler Kraft, mannhaften Heldenmuthes und opferbereiter Vaterlandsliebe, so ziemt es uns Deutschen auf die Zeit der Befreiungskriege hinzublicken, und auf das Vorbild, welches für die verschiedenen Richtungen des vaterländischen Lebens die großen Männer dieser großen Zeit uns gelassen. Da tritt uns vor allen der unvergleichliche Stein entgegen, zu seinen Seiten als Männer des Kriegs Scharnhorst, Blücher, Gneisenau, als Männer der Wissenschaft Schleiermacher, W. v. Humboldt und Fichte. Als Hauptvertreter der pädagogischen Ideen jener Zeit, auf deren Grund man ein besseres, kräftigeres, deutscheres Geschlecht zu erziehen und gegen die Wiederkehr eines so großen und zugleich so schmachvollen Nationalunglücks sicher zu stellen hoffte, steht aber unmittelbar neben Fichte E. M. Arndt. Schon bevor Fichte seine kühnen „Reden an die deutsche Nation" gehalten (Winter 1807—1808), hatte A. seiner patriotischen Gesinnung im ersten Theile seines „Geist der Zeit" kräftige Worte geliehen. Noch ein Jahr früher waren seine „Fragmente über Menschenbildung" erschienen (2 Theile. Altona, 1805). Hier redet er einer naturgemäßen Erziehung das Wort, naturgemäß nicht im Rousseau'schen Sinne, als ob in der sinnlichen Natur des vereinzelten Individuums das Wesen des Menschen zu suchen sei, sondern in dem Sinne, in welchem das geistige Theil des Menschen, seine Beziehung zu den Eltern, zur Familie, zur Gesellschaft, zum Vaterlande, zu Gott, recht eigentlich seine Natur ausmacht. Von diesem Standpuncte aus tritt A. der Rousseau'schen Hofmeistererziehung, wie der philanthropistischen Institutsdressur gleichmäßig entgegen, und indem er mit Pestalozzi verlangt, daß die erste Lehrerin die Mutter sei und ihr Unterricht von dem Naheliegenden, Concreten ausgehe, warnt er zugleich vor den Verirrungen eines abstracten und unkindlichen Formalismus, in welchen Pestalozzi's Methode des Anschauungsunterrichts von richtigen Grundgedanken aus bei der weiteren Ausführung hineingerathen war. Liebe, Nothwendigkeit und Freiheit sind ihm die drei Mächte, welche zusammenwirkend den Weg zum pädagogischen Heile führen, während freilich die Mehrzahl der hin- und her irrlichtelirenden Eitelkeit auf dem Wege zum Verderben nachgeht. Die Wirksamkeit jener drei großen Erzieherinnen ist durch die natürliche leibliche und geistige Entwicklung des Zöglings bedingt, welcher der Erzieher geduldig nachzugehen, nicht hastig vorzugreifen hat. Im Kindesalter offenbart sich ihm, durch die Mutter

vertreten, vorzugsweise die Macht der Liebe, unter deren Walten es lebt und spielt und spielend Gott, den Menschen und das Leben kennen lernt. Doch ahnt es auch bereits in dem Ernst des Vaters die Gewalt des Maßes und Gesetzes, die Macht der Nothwendigkeit, die dann im wilden Knabenalter Zucht zu üben und zu fleißigem Lernen anzuhalten hat, bis dann endlich im Jünglingsalter Liebe und Nothwendigkeit zur Freiheit versöhnt und damit die schöne menschliche Bildung vollendet wird. Außer den „Fragmenten über Menschenbildung" dient auch der „Entwurf der Erziehung und Unterweisung eines Fürsten" (Berlin, 1813) unmittelbar dem pädagogischen Zweck. Es sind hier die Grundgedanken der früheren Schrift kurz zusammengefaßt und auf Fürstenerziehung angewandt nach dem Grundsatze: „Ein fürstliches Kind ist ein Mensch wie alle andern und ihnen allein darin ungleich, daß sein Schicksal noch ernster und gewaltiger ist, als das, was über die niedrigeren Häupter hinwandelt. — Die Gesetze müßen dieselben bleiben für alle; nur das Maß ist verschieden. Man muß ein größeres Maß an den legen, der sich künftig in den weitesten Kreisen bewegen soll." Größeren Einfluß, als durch diese eigentlich pädagogischen Schriften, hat A. durch seine anderweite schriftstellerische Thätigkeit auf die Jugenderziehung geübt. Zunächst sind hier seine Märchen zu nennen (Märchen und Jugenderinnerungen von E. M. Arndt, 1. Theil, 2. Ausg. Berlin 1842), welche, soweit sie nicht wirkliche Volksmärchen sind, doch durch die volksmäßige Reinheit, Gesundheit und Tüchtigkeit ihres Tones wohl vor allen von einem Einzelnen erdichteten oder umgedichteten Märchen den Vorzug verdienen, zumal der prächtige „Klas Avenstaken." Auch muß der vaterländischen Lieder Arndt's mit allen Ehren gedacht werden. Mögen Körner's Gedichte zur Entzündung der kriegerischen Begeisterung unmittelbarer gewirkt haben, mögen die von Schenkendorf tiefere Gemüthsinnigkeit, wohl auch größeres poetisches Verdienst voraus haben, mag Rückert in den seinigen mehr Geistesblitze sprühen lassen, auch hie und da den Ton des eigentlichen Volksliedes besser treffen: nirgends ist die Gesammtstimmung jener großen Zeit so allseitig, so gesund, so männlich klar und kräftig ausgedrückt, als in den Liedern Arndt's, die darum auch vor allen volksthümlich geblieben und geeignet sind, in der Jugend einen reinen und kräftigen vaterländischen Sinn zu wecken und zu nähren. „Des Deutschen Vaterland," „das Lied vom Feldmarschall," „Vaterlandslied" (Der Gott der Eisen wachsen ließ u. s. w.), „Bundeslied" (Sind wir vereint zur guten Stunde u. s. w.), „Der feste Mann" (Wer ist ein Mann? Wer beten kann u. s. w.) u. a. werden unvergessen bleiben; in einigen tritt die Absicht, auf die Jugend zu wirken, deutlich hervor, so in „Der Knabe Robert," „Gebet bei der Wehrhaftmachung eines deutschen Jünglings," „Antwort auf eines Königlichen Jünglings Frage," auch in einigen der schönen geistlichen Lieder. Und endlich sind Arndt's „Erinnerungen aus dem äußeren Leben" (2. Aufl. Leipzig 1840) nicht zu vergessen, die trotz einiger stilistischen Unarten, wie denn von ähnlichen auch der alternde Göthe nicht frei war, für Jung und Alt eine ebenso angenehme, als lehrreiche und förderliche Lectüre darbieten, für die Jugend um so mehr, als der Verfasser sein eignes schönes Jugendleben mit besonderer Vorliebe und in's Einzelne gehender lebendiger Anschaulichkeit geschildert hat. In der Vorrede zu diesem Werk stellt er sich in Gedanken auf jenen breiten Stein, welcher im Mittelalter zu Stralsund in der Nachbarschaft des Prangers auf dem Markte lag und von dem aus allerlei feierliche Verkündigungen vorgenommen wurden. Auf diesen Stein also stellt sich der Alte und ruft: „Hier steh ich, ein redlicher und verständiger Mann. Ist einer, der meint, mich davon auf die Nachbarstelle hinüberstoßen zu können, der komme! Ich lebe noch, und will ihn bestehen!" — Man wird den alten Arndt nicht herunterstoßen, auch nach dem Tode nicht. **G. Baur.**

Arnold, Thomas, der edle christliche Schulmann und treffliche Rector der Schule zu Rugby, ist nicht nur ein heller Stern und anregender Mittelpunct in den pädagogischen Leistungen der englischen Schulen neuerer Zeit gewesen, sondern steht auch für

unsere deutschen Verhältnisse fortwährend als ein reiches Musterbild da. Zwar hat seine verhältnismäßig kurze Wirksamkeit im öffentlichen Schulwesen (1827—42) die natürliche Folge gehabt, daß seine ausgezeichneten pädagogischen Eigenschaften sich weniger in erreichten glänzenden Resultaten als in den reifen und durchdachten Plänen für die Reform der Schule kund gegeben haben, und es läßt sich außerdem nicht läugnen, daß die nachweisbaren Erfolge seiner Wirksamkeit sich überwiegend, wie dies gewöhnlich bei bedeutenden Männern der Fall ist, an seine Persönlichkeit angeschlossen haben. So viel jedoch steht unläugbar fest, daß, wenn er auch keine Schule im engeren Sinne des Wortes gestiftet hat, noch vorzugsweise eine große Gelehrsamkeit erzielte, sein Streben hauptsächlich einer edlen, freien, innerlichen, auf christliche Wahrheit und Sittlichkeit gegründeten und allen Inhalt klar und lebendig sich aneignenden Bildung des Geistes gewidmet war und daß er dies bei sehr vielen seiner Schüler erreicht hat. Dieselben galten, wenn sie so eben in die colleges der Universität eintraten, für nachdenkend, männlich gesinnt, ihrer Pflicht und Obliegenheit bewußt. Darauf war sein Absehen gerichtet. Er wollte nicht sowohl christliche Knaben als christliche Männer bilden und daher die Ansprüche an den christlichen Charakter der Jugend nicht überspannen; er wollte den christlichen Glauben praktisch in einem erhöhten Rechts- und Wahrheitssinn bethätigt sehen. Der Erfolg hat sein Streben gerechtfertigt: es sind Jünglinge von männlichem Geist, voll Ernst und Pflichttreue in großer Zahl aus seiner Schule hervorgegangen.

Thomas Arnold ward geboren am 13. Juni 1795 zu West-Cowes auf der Insel Wight. Sein Vater, der dort Zolleinnehmer war, starb schon in seinem sechsten Lebensjahre und er ward in der nächsten Zeit von einer Tante erzogen, dann aber im achten Jahre nach Warminster und im zwölften nach Winchester auf die Schule gebracht. Die Eigenthümlichkeit des Knaben, der etwas steifes und förmliches in seinem Wesen hatte, ließ die Ungezwungenheit und Heiterkeit, die in seinem späteren Leben hervortrat, nicht ahnen; aber schon damals zeigte er ein bewunderungswürdiges Gedächtnis, das ihm stets treu geblieben ist und ihn in den Stand setzte, vor längerer Zeit Gelesenes mit Genauigkeit anzuführen. Eigenthümlich war es ihm auch, daß er sich anfänglich von den Dichtern weit weniger angezogen fühlte und ihren Werth erst in viel späterer Zeit kennen und schätzen lernte; seine Lieblingsschriftsteller blieben für immer Aristoteles und Thukydides. Im Jahre 1811 bezog er die Universität Oxford; 1815 wurde er Fellow beim Oriel College, kam mit bedeutenden Männern in Verbindung, und erhielt im December 1818 die Ordination zum Diakonat. Er ließ sich bei Laleham an der Themse nieder, wo er neun Jahre wohnte, mit Privatstudien sich beschäftigte und junge Leute bis zur Universität vorbereitete; im Jahre 1820 verheirathete er sich. Hier legte er den Grund zu seiner nachmaligen öffentlichen Wirksamkeit, zu seiner eigenthümlichen und großartigen pädagogischen Auffassung und seiner umfassenden und vielseitigen wissenschaftlichen Ausbildung; vielfache Reisen, die er, besonders in den Jahren 1825—28, in Frankreich, Italien und Deutschland machte, trugen zur Erweiterung seines Blickes im Leben wie in der Literatur bei. Endlich im Jahre 1827, also schon in seinem 32. Lebensjahre, gelangte er zuerst zu einer öffentlichen Stellung; er wurde Rector der Schule zu Rugby und trat hiermit in den wichtigsten Abschnitt seines Lebens. Hier wirkte er fast 15 Jahre in großem Segen, mit einem „Fleiße ohne Rast und ohne Hast," wie einer seiner Freunde es bezeichnend ausdrückte. Und als ihm, ein Jahr vor seinem Tode, 1841 die Professur der neueren Geschichte an der Universität zu Oxford übertragen wurde, die er auch wirklich mit einer Reihe von Vorträgen noch antrat, brauchte er dort doch nur einen sehr geringen Theil des Jahres zu wohnen, so daß er weder von der Schule zu Rugby, noch von seinem im Jahre 1832 für sein Alter und seine hinterbleibende Familie angekauften Ruhesitz zu Fox How getrennt zu werden brauchte. Aber plötzlich nahm ihn in Rugby, ohne vorausgegangene Krankheit, ein schneller Tod am 12. Juni 1842, einen Tag vor seinem 47. Geburtstage, zum

betäubenden Schmerze seiner ganzen Umgebung aus seiner reichen und schönen Wirksamkeit hinweg.

Es ist hier kein Anlaß, dasjenige auseinander zu setzen, was Arnolds Werth als Theolog, Historiker und Politiker in seinem ganzen Umfange uns vorführen kann; wir beschränken uns hier auf seinen pädagogischen Charakter und dasjenige aus seiner ganzen Persönlichkeit, was hiefür von Wichtigkeit ist. Er war durch und durch ein Mann und ein Christ, aber auch durch und durch — und das soll ihm nicht zum Nachtheil gesagt sein — ein Engländer; es ruhte sein ganzes edles Wesen auf der weder einseitigen noch befangenen Grundlage seiner Nationalität. Er war dessen ungeachtet eine Persönlichkeit, die sowohl durch ihren Inhalt als durch ihr Schaffen nicht Einem Lande oder Einem Geschlechte allein angehört. Und was er so unbewußt selber war, sprach er auch als bewußte, an den Schulmann zu stellende Forderung aus. An der Spitze des Lehrerspiegels, der mit Leichtigkeit aus seinem reichhaltigen Briefwechsel zusammenzustellen wäre, steht das Verlangen, daß der Lehrer vor allen Dingen ein entschiedener Christ sei. Aber hierin zeigte sich zugleich die volle Wahrheit und Gesundheit seiner Lebensanschauung: die Religion war ihr nicht mechanisch beigemischt, sondern sie war von derselben dynamisch durchdrungen. Auch im Laufe seiner gewöhnlichen Beschäftigungen spürte man „die goldene Kette himmelwärts gerichteter Gedanken und demüthiger Gebete, durch welche er in den Zwischenräumen der Arbeit oder der Erholung die eigentlichen Haus- und Schulandachten aneinander band;" Christus war ihm nicht bloß der Erlöser, sondern ein lebendiger Freund und Meister. Daher sah er sich denn auch, noch bevor er die Stelle des Hausgeistlichen, die er nachher 14 Jahre bekleidete, an der Schule zu Rugby selbst übernommen, doch schon als den eigentlichen Religionslehrer seiner Zöglinge an. Er war auch hierin eine normal englische Erscheinung, aber was dort sonst leicht als eine äußerliche Forderung erschien, erfüllte er mit innerlichem Leben. Er äußert selbst einmal misbilligend in einem Briefe: viele würden in England nicht Lehrer sein wollen, wenn sie nicht zugleich den geistlichen Charakter hätten. Er suchte das Wesen nicht in der äußerlichen Erscheinung und Haltung, sondern in der persönlichen Gesinnung und Richtung. Und die Einwirkung seiner gesammten Persönlichkeit war eine ganz mächtige; unwiderstehlich nöthigte sie seine Schüler, eine ähnliche Haltung im Leben zu gewinnen. Es war ein Grundton seiner Seele, im stillen Gebete das Heil aller auf sich zu tragen, ohne äußerlich oder im Worte hervorzutreten; keine strenge geistliche Haltung, die er so dringend anderen widerrieth, sondern heitere Liberalität in Auffassung und Behandlung der Jugend, Munterkeit im Verkehre mit derselben und Sympathie mit der natürlichen Lebhaftigkeit der Knaben. Neben dieser ersten Forderung, kraft deren er sich gar keine andere Schule denn eine christliche zu denken vermochte, stand ihm erst die zweite einer ernsten und edlen Haltung, wie sie dem eigentlichen gentleman zukommt. Darnach erst kam ihm das Verlangen einer gründlichen wissenschaftlichen Bildung, der Gelehrsamkeit und Lehrhaftigkeit. Das alles war in seinen Augen zusammen bezeichnet (2 Tim. 1, 7.) mit dem Geiste der Kraft, der Liebe und der Zucht. Im übrigen war er ein entschiedener Vertheidiger der Basis classischer Bildung, er legte dabei außer der grammatischen Tendenz hohen Werth auf die Schönheit und Kraft der beiden alten Sprachen. (Dem Livius, der vielfach zeige, „wie Geschichte nicht geschrieben werden müße," dem Tibull, Properz, Juvenal, sowie dem Aristophanes war er, vornehmlich aus Gründen der Sittlichkeit, für die Benutzung bei der Jugend wenig geneigt.) Sein Auge machte die alte Erfahrung, „daß an den Glanzbildern der Alten der Blick für das evangelische Urbild der Menschheit und umgekehrt der an Christo gereinigte und verklärte Blick für die classischen Schönheiten geschärft werde." Auf eine gute Uebersetzung, in der er selbst Meister war, legte er besondern Werth. Auch war er der erste Lehrer in England, der so entschieden und erfolgreich auf Inhalt und Zeitalter der Schriftsteller und die daraus zu schöpfende Belehrung hinwies. Dabei berücksichtigte er, wie ebenfalls keiner vor ihm in jenem Lande,

die Resultate der neueren Alterthums- und Geschichtswissenschaft. Es zeigte sich darin die Freiheit seiner edlen Natur, die er auch im Kampfe zu bewähren es an Muth nimmer fehlen ließ. Sein Verfahren, moderne Bildungsstoffe in den Unterricht hineinzuziehen, machte ihn eben so sehr zum Gegenstand eifrigen Lobes wie heftigen Tadels. Aber er ließ da so wenig ab, wie in seinem Verlangen nach einer christlichen Grundbasis bei den Verhandlungen über die Londoner Universität, wenn er sich auch am Ende bei der völligen Erfolglosigkeit seiner Bemühungen zurückziehen mußte.

Im Druck erschienen von ihm 6 Bände Predigten, eine Ausgabe des Thukydides in 3 Bden., eine unvollendete römische Geschichte in 3 Bden., seine letzten einleitenden Vorlesungen über neuere Geschichte; vermischte Schriften gab sein Biograph Stanley heraus. — Vgl. The Life and Correspondance of Thom. Arnold. 2 Vol. 6. Ausg. London 1846. A. Neander in Berl. Jahrbb. 1846. Jan. Nr. 1 ff. (auch in besonderem Abdruck). Th. Arnold, frei n. d. Engl. des Stanley v. K. Heintz. Potsd. 1847.*)

Fr. Lübker.

Arreststrafen, s. Strafen, Schulstrafen.

Ascension, s. Versetzung.

Assistent, s. Lehrer.

Aesthetische Bildung. 1. Begriff derselben. Wir verstehen unter ästhetischer Bildung den entwickelten Sinn für das Schöne. Wie man durch den Sinn des Gesichtes das Licht und die Farbe in allen ihren Erscheinungsformen und Graden erkennt, so fühlt der ästhetisch Gebildete das Schöne in allen Gestalten, in welchen es zur Erscheinung kommen kann, erfreut sich desselben und weiß es von dem weniger Schönen und von dem Häßlichen zu unterscheiden. Das ist aber erst die theoretische Seite der ästhetischen Bildung. Alle entwickelte Bildung ist etwas allgemeines und bewährt sich erst dann als eine lebendige Kraft, wenn sie nicht bloß Sache der Anschauung und Erkenntnis ist, sondern wenn sie sich vornehmlich auch praktisch bethätigt in Allem, was der Mensch unternimmt und thut, ja in Allem, was er ist und erscheint.

*) Wir empfehlen diese Lebensbeschreibung, welche auch in Dr. Wiese (deutsche Briefe über engl. Erziehung S. 6) hauptsächlich den Wunsch erweckte, das engl. Erziehungswesen näher kennen zu lernen, unsern Lesern dringend und geben aus ihr und einem Aufsatz in der deutschen Vierteljahrsschrift (1850, 4) noch einige Nachträge: Arnold übte die Seelsorge, welche nach ihm jede Schule erst zur christlichen macht, in treuester Liebe, indem er die Schwachen trug, die Starken vorwärts und aufwärts wies, die Störrigen durch milde Behandlung und Erfassung ihrer besseren Gefühle, zugleich durch Furchtlosigkeit überwand, „daß große, 6 Fuß hohe Jungen Thränen vor ihm vergossen über ihre Unart oder Faulheit, ohne daß er thatsächlich strafte, was er auch ernst, aber selten that, wo Worte und Blicke nichts galten. Wie füllten sich aber auch seine Augen mit Thränen bei Entdeckung eines großen Fehlers bei einem älteren Schüler, als ob es eines seiner eigenen Kinder gewesen wäre; wie wußte er die jungen Sünder an ihrem üblen Fleck zu packen und ihren einzelnen oder gemeinsamen Fehlern zu steuern! Das Lügen z. B. verdarb er ihnen einfach dadurch, daß er nichts beweisen ließ: „wenn Sie es sagen, so ist es genug, es versteht sich, daß ich Ihrem Worte glaube." Dadurch entstand das allgemeine Gefühl: es ist eine Schmach, Arnold etwas vorzulügen, er glaubt einem immer. Die Wahrhaftigkeit, Reinheit und sittliche Durchbildung seines Charakters war unwiderstehlich; heftete er seinen Blick auf einen, so sah er ihn durch und durch und in seinem Blick und Ton war etwas, wovor jedes Niedrige und Gemeine unwillkürlich zusammenschrack und verzagte." Aber er nahm auch aufrichtig Theil am Wohl und Weh seiner Schüler, selbst an ihren Siegen und Niederlagen beim Ballspiel und in der Sägegrube, blieb jung und gesund mit seinen Jungen, wie er denn täglich im Flusse badete, kletterte und warf mit Speeren, ohne nach der Weise mancher deutschen Turner eine falsche Männlichkeit zur Schau zu tragen, und hielt sich daneben, „um seine sittliche Haut sanft und sein Blut milde zu machen," in beständigem Verkehr mit den Armen, mit deren Loos sich zu beschäftigen ihm eine Herzenssache und ein nothwendiges Gegengewicht gegen seinen Lehrer- und Gelehrtenberuf war. Ein herrliches Morgengebet von ihm, ein Muster von Einfalt und Tiefe, steht in seiner Lebensbeschreibung S. 64. D. Red.

Von einem ästhetisch Gebildeten kann man daher verlangen, daß er auch in der Gestaltung seines ganzen Lebens den Sinn für Schönheit bewährt; also in seiner Haltung und Bewegung, im Tone seiner Stimme und in seiner Rede, in allen seinen Handlungen, im geselligen Umgang und selbst in der Anordnung seiner Umgebung die Grenzen und das Maß der Schönheit beobachtet. Nach der eben gegebenen Begriffsbestimmung beruht demnach die Bedeutung und der Werth der ästhetischen Bildung auf der Idee des Schönen und man wird sich daher, um in das Wesen derselben eine genauere Einsicht zu gewinnen und sie von den anderen Arten der Bildung gründlich zu unterscheiden, vor Allem die Frage vorlegen müssen, worin besteht denn das Wesen des Schönen? und wie unterscheidet es sich von dem Wahren und dem Guten?

Durch die Untersuchungen Winckelmanns, Lessings, Schillers, Solgers, Hegels, Vischers u. A. ist in dieses Gebiet erst rechtes Licht hereingekommen und unter Anderem können die von Hotho herausgegebenen Vorlesungen Hegel's über Aesthetik immer noch als ein Hauptwerk angesehen werden, in welchem man eine klare Entwicklung des Schönheitsbegriffes findet, wenn man aus demselben auch manchen abstracten Formalismus wegwünschen möchte. Der Begriff des Schönen, den man aus den Werken der genannten Männer gewinnt, stimmt auch mit dem überein, den sich jeder aus den Werken classischer Künstler, nicht bloß aus den Werken classischer Dichter, wie Homer, Sophokles, Shakespear, Göthe und Schiller abstrahiren kann, sondern auch aus den Werken classischer Maler, wie Rafael, und großer Componisten, wie Händel, Haydn, Mozart und Beethoven. Hiernach aber ist das Schöne weder eine bloße Nachbildung des Wirklichen in seiner zufälligen, endlichen und beschränkten Erscheinung, noch ein bloßes Phantasiegebilde, zu dem man sich emporschwingt, indem man das Wirkliche aufgibt; sondern das Schöne ist das Wirkliche in seiner Wahrheit. Alles Wirkliche trägt in sich seinen göttlichen Gedanken, seinen Begriff und ringt in seiner Weise danach, diesen zu realisiren. Gelingt es ihm nun, sich zu einer solchen Höhe des Daseins emporzuheben, daß seine individuelle Existenz ein vollkommener Ausdruck des inwohnenden göttlichen Gedankens ist, so ist es schön, wenigstens schön in seiner Art. Zur Schönheit gehört daher einerseits lebendige Individualität, individuelle Existenz, keine erträumte, sondern die natürliche und menschliche, die wir allein kennen; andererseits aber ist nur eine solche individuelle Existenz schön, die ihre ewige Bestimmung realisirt hat. In diesem Sinne kann schon ein Naturerzeugnis schön genannt werden, wenn seine individuelle Erscheinungsform ein vollendeter Ausdruck seiner Gattungsallgemeinheit ist, wie denn z. B. die meisten Pflanzen vorzugsweise dann schön sind, wenn sie blühen. Auch ein Mensch ist schön, wenn sein besseres Selbst — der von der Gottheit in ihn gelegte Gedanke, in seinem Leben einen individuellen Ausdruck gewonnen hat, der dem göttlichen Gedanken gleich ist. Aber auch schon eine einzelne Handlung ist schön zu nennen, wenn sich in ihr das sittliche Princip, welches den Handelnden getrieben hat, vollkommen verleiblicht und daher auch leibhaftig angeschaut wird. Nach diesen Bemerkungen über den Begriff des Schönen kann man nun den Begriff der ästhetischen Bildung, der oben als der Sinn für das Schöne gefaßt worden ist, näher als den Sinn für das Individuelle, welches seiner Idee entspricht, bestimmen; also theoretisch als ein Gefühl und Verständnis für solche Individuen, individuelle Existenzen und Erscheinungen, in denen ihr allgemeines Wesen realisirt ist, und praktisch in dem Takt und in der Fertigkeit, sein eigenes Leben so zu gestalten und zu entwickeln, daß es, obschon es das volle Gepräge einer natürlichen Individualität hat, doch ein vollkommener Ausdruck des Ewigen und Allgemeinen ist, welches jedes Menschenherz als seine letzte Bestimmung festzuhalten hat. Die ästhetische Bildung ist also nicht etwa eine Schwärmerei für das Unreelle, wie man sie bei den sogenannten Romantikern findet, sondern das lebendige Gefühl und Verständnis für das wahre Reelle, für das Reelle in seiner Integrität und Wahrheit, damit aber auch allerdings ein Verständnis von

dem Unvollkommenen, in so fern das Unvollkommene nur dann als solches erkannt wird, wenn man den Begriff des Vollkommenen als Maßstab daran legt. —

So sehr nun aber auch alles Wirkliche nach Schönheit d. h. danach ringt, eine individuelle Erscheinungsform zu erreichen, in welcher der Begriff, der die Seele des Wirklichen ist, sich gleichsam als sein anderes Selbst begrüßt, so sind die Bedingungen in der Regel doch nicht von der Art, um den Begriff eine vollendete Gestalt gewinnen zu lassen, so daß fast jedes Individuum in seiner Existenz hinter seiner Idee weit zurückbleibt und nur ein verkümmerter Ausdruck derselben ist, wenn auch der Kenner aus dem Fragment das Ganze sich heraus construirt. Das gilt schon von den Naturerscheinungen, obschon diese keinen freien Willen haben, sondern von einer unwiderstehlichen Nothwendigkeit bewußtlos gewirkt werden. In dieser Beziehung äußert Göthe in den Gesprächen mit Eckermann in seiner klaren Weise: „Ich bin keineswegs der Meinung, daß die Natur in allen ihren Aeußerungen schön sei; ihre Intentionen sind zwar immer gut, aber die Bedingungen sind es nicht, die dazu gehören, sie stets vollkommen zur Erscheinung gelangen zu lassen. So ist die Eiche ein Baum, der sehr schön sein kann, doch wie viele günstige Umstände müßen zusammentreffen, ehe es der Natur einmal gelingt, ihn wahrhaft schön hervor zu bringen." Dieses Zurückbleiben hinter dem Höhepuncte der Vollkommenheit, welcher Schönheit genannt wird, ist aber in dem Gebiete des geistigen Lebens ungleich häufiger und auffallender, als in dem Naturleben, weil geistige Individuen nicht bloß durch äußere Hindernisse in ihrer Entwicklung aufgehalten werden können, sondern besonders auch durch den Misbrauch ihrer Freiheit — durch Willensschwäche, Laster, Sünde und Bosheit — ihr Leben verschlechtern und verderben. Jeder Mensch ist ohne Zweifel deshalb auf die Welt gesetzt, um eine ganz bestimmte Idee zu realisiren. Aber wie wenigen Menschen gelingt es, dieses ideale Ziel zu erreichen! Entweder lastet die sie umgebende Wirklichkeit so mächtig auf ihnen und gewährt ihnen so wenig die Mittel zu ihrer sittlichen und geistigen Ausbildung, daß sie schon deshalb gleichsam geistige Krüppel bleiben, oder sie verunstalten durch ihre eigene Schuld das Urbild der Vollkommenheit, zu welchem sie berufen sind. Daher ist das erscheinende Naturleben und das erscheinende Menschenleben in der Regel nur ein sehr mangelhafter Ausdruck des Schönen. Die Intention zur Schönheit ist überall vorhanden, aber das intendirte Ziel wird selten oder niemals erreicht. Die Kunst ist es nun, die diesen Widerspruch, der zwischen der erscheinenden Bestimmtheit der Dinge und zwischen ihrer ewigen Bestimmung stattfindet, auflöst und Gebilde schafft, in denen die individuelle Existenz und ihr allgemeiner Begriff in voller Harmonie stehen. Die Künstler sind gleichsam die Propheten, die in den Intentionen der Dinge das Intendirte in seiner Vollkommenheit erschauen und zugleich die Gabe besitzen, dasselbe in Marmor oder Ton oder in Wort und Handlung rein und klar darzustellen. Ihre Werke sind individuelle Gebilde, in denen der Begriff realisirt wird, also vollendete Abbilder der Schönheit. Der bildende Künstler schafft Gestalten, die so sind, wie sie sein sollen, die dasjenige rein, bestimmt und klar darstellen, worauf sie von der Natur angelegt sind. Der Tonkünstler schafft solche Töne und Tonverbindungen, die einen reinen und vollen Ausdruck des idealen Gemüthslebens geben. Aber erst die Handlung ist die klarste Offenbarung des menschlichen Individuums nach seinen Gedanken, Gesinnungen und Zwecken und die Handlung verbunden mit dem Wort, welches theils selbst das geistigste Handeln theils der beredte Interpret des Handelns ist, gewährt den klarsten und innigsten Ausdruck des menschlichen Wesens und der menschlichen Individualität. Und dieses Element des Worts und der Handlung ergreift der Dichter, um das Schöne in seiner höchsten Vollkommenheit zu gestalten, d. h. dem Großen, Guten und Ewigen, was im Geiste lebt und treibt, einen adäquaten individuellen Ausdruck zu ertheilen.

Wie nun aber die Kunst das wahre Reich des Schönen ist, so steht auch die ästhetische Bildung mit der Kunst in der engsten Verbindung, so sehr, daß man die

ästhetische Bildung auch Kunst-Bildung nennen könnte. Vor Allem gibt sich die ästhetische Bildung wohl am klarsten durch das Verhältnis zu erkennen, in welches sich einer zu vollendeten Kunstwerken stellt. Wenn auch nur sehr wenige Menschen productive Künstler sind und als solche große Ideale schaffen und darstellen können, so ist es doch ein Erfordernis eines Gebildeten, das nachzuempfinden, was die Künstler in ihren Werken für alle Zeiten niedergelegt haben. Wer nicht im Innersten berührt, bewegt und erhoben wird, wenn er eine Madonna von Rafael anschaut, oder eine Symphonie von Beethoven hört oder Göthes Iphigenie liest, der wird schwerlich auf ästhetische Bildung Anspruch machen können, denn er zeigt kein lebendiges Gefühl für Werke, in denen sich doch die Idee des Schönen einen unsterblichen Ausdruck gegeben hat. Dieser Theil der ästhetischen Bildung besteht also in der Fähigkeit, sich mit dem Künstler, der das Kunstwerk geschaffen hat, gleichsam zu identificiren und die Anschauungen und Vorstellungen, die in dem Kunstwerke niedergelegt sind, rein, klar und vollständig in seiner Seele wiederklingen und sich entwickeln zu lassen. Aber wer in Bezug auf echte Kunstwerke ein sinniges Verständnis zeigt, der wird auch zu anderen Erscheinungen des Lebens, wenn sie auch kein vollkommener Ausdruck ihrer Idee sind, ein ganz anderes Verhältnis einnehmen, als der Ungebildete, und seine ästhetische Bildung auch dadurch beweisen, daß er die gewöhnliche unvollkommene Wirklichkeit mit dem Auge des Künstlers betrachtet, und in den Intentionen der Dinge und Verhältnisse die Ziele erkennt, die das Resultat der Bewegung sein müßten, wenn Alles so wäre, wie es sein sollte. Wem wäre die ästhetische Bildung in diesem Sinne z. B. nothwendiger, als dem Lehrer, der aus den oft so mangelhaften Aeußerungen seiner Zöglinge die Gestalt, auf welche sie angelegt sind, ihr Ideal ahnen und fühlen und danach seine Einwirkung auf dieselben einrichten soll? Ferner aber muß sich der ästhetisch Gebildete in Bezug auf sein eigenes Leben gleichsam als ein Künstler verhalten, indem er sein ganzes Sein und Erscheinen aus einem großen Principe heraus klar zu gestalten sucht. Es ist das die praktische Seite der ästhetischen Bildung, auf die schon im Eingange dieser Abhandlung hingedeutet worden ist. Es ist noch kein untrügliches Zeichen von einer gründlichen ästhetischen Bildung, wenn einer viel über das Schöne reflectirt und darüber spricht, vielmehr muß der Sinn für das Schöne zu einem lebendigen Gefühl geworden sein und sich daher als praktischer Trieb kund geben, Alles, was wir sind und haben, thun und treiben, so zu gestalten, daß es ein Spiegel werde, in dem sich die Idee unseres Wesens rein und klar abspiegelt und eine Identität unseres erscheinenden Seins mit dem in uns wirkenden göttlichen Gedanken hervortrete, die das Kriterium der Schönheit ist. Das Leben eines so Gebildeten müßte in seiner Totalität einem Kunstwerke gleich sein, welches in Allem, was ein räumlich begrenztes Dasein hat, nur schöne Gestalten und welches in seiner zeitlichen Succession eine große Handlung zeigte, in der sich, wie in einem schönen Gedichte, eine und dieselbe große Idee immer siegreicher geltend machte und zuletzt allen Widerstand überwände.

2. Verhältnis der ästhetischen Bildung zu der wissenschaftlichen und moralischen. Den Unterschied, der zwischen der ästhetischen Bildung und zwischen der wissenschaftlichen und moralischen stattfindet, hat vielleicht niemand so scharf ausgesprochen als Schiller in seinen Briefen über ästhetische Erziehung und doch hat andererseits auch kaum ein Anderer den fruchtbaren Einfluß der ästhetischen Cultur auf die moralische und wissenschaftliche bestimmter hervorgehoben, als unser philosophischer Dichter. In der ersteren Beziehung sagt er unter Anderem: die Schönheit giebt schlechterdings kein einzelnes Resultat, weder für den Verstand noch für den Willen, sie führt keinen einzelnen, weder intellectuellen noch moralischen Zweck aus; sie findet keine einzige Wahrheit, hilft keine einzige Pflicht erfüllen — und doch sagt er weiter, daß man auch denen nicht Unrecht geben könne, die den ästhetischen Zustand für den fruchtbarsten in Rücksicht auf Erkenntnis und Moralität erklären, denn eine Gemüthsstimmung, die das Ganze der Menschheit (nämlich die Harmonie des geistigen und des sinnlichen Princips)

in sich begreife, müße nothwendig auch jede einzelne Aeußerung desselben, dem Vermögen nach, in sich schließen.

a) Was nun zuerst das Verhältnis der wissenschaftlichen und der ästhetischen Bildung betrifft, so unterscheiden sie sich von einander, wie die Ideen und das Ideale. Die Ideen sind das Allgemeine in den Dingen, welches in seiner Reinheit nur durch das Denken aufgefaßt werden kann; das Ideale aber ist gerade etwas individuelles mit der näheren Bestimmung, daß es das Vollkommenste in seiner Art ist oder daß es seinen Begriff vollkommen realisirt. Während also die Ideen für den Verstand und für die Vernunft sind, so fällt das Ideale oder das Schöne in die Anschauung, sei es die äußere Anschauung, die durch Auge und Ohr vermittelt ist, oder die innere Anschauung, die man auch die Einbildungskraft nennt. Die wissenschaftliche Bildung ist daher das Bewußtsein von allgemeinen Gedanken, Gesetzen und Regeln, während die ästhetische Bildung in dem Individuellen als solchem das Wahre und Vollkommene empfindet. Wenn sich die Wissenschaft auch auf etwas einzelnes und selbst sinnliches bezieht, wie z. B. die Naturwissenschaft, so kommt es ihr doch allein darauf an, in dem Einzelnen und Sinnlichen das Allgemeine, das Gesetz der Erscheinung für sich zu fassen. Wenn andererseits keine ästhetische Bildung gedacht werden kann, ohne allgemeine Reflexionen, wie denn ja die Sprache schon in dem Elemente des Allgemeinen sich bewegt; so besteht doch das specifische Merkmal der ästhetischen Bildung nicht in irgend etwas allgemeinem, sondern in individueller Anschauung, in dem Sinn für das Individuelle in seiner Integrität. Aber so verschieden auch die ästhetische und die wissenschaftliche Bildung sind, so stehen sie doch auch in lebendiger Wechselwirkung mit einander und sind so untrennbar mit einander verbunden, daß die eine ohne die andere kaum gedacht werden kann. Das Verständnis für die höchsten Ideen der Wissenschaft ist nur demjenigen erst recht möglich, der durch Beschäftigung mit Kunst und Poesie seinen Sinn für das Ideale bereits gebildet hat. Namentlich gewöhnt sich der Mensch durch das Studium vollendeter Meisterwerke der Poesie so allmählich und naturgemäß an das Allgemeine, daß es ihm dann nicht mehr schwer fällt, dasselbe für sich aufzufassen, wie es die Philosophie verlangt, und sich in diesem Elemente mit Freiheit zu bewegen. Wie das griechische Volk, welches die Grundlagen der echten Wissenschaft und Kunst gelegt hat, naturgemäß von der Kunst und Poesie zu der Philosophie und Wissenschaft fortschritt, so wird auch jetzt noch ein jeder durch das Morgenroth der Schönheit in das Reich der Wahrheit eintreten. Und bei der großen Fülle von Formen, in welche sich die Kunst, ganz der Vielgestaltigkeit des Lebens gemäß, auseinander gelegt hat, weiß sie eben so sehr dem kindlichen Bewußtsein die Ideen nahe zu bringen, als auch bei dem entwickeltsten Mann für sich ein lebendiges Interesse zu erwecken und zu erhalten. Es kann zum Beweis dieser Behauptung schon darauf aufmerksam gemacht werden, daß z. B. die Musik in Menschen aller Bildungsstufen, selbst solchen, die es niemals zu einer wissenschaftlichen Bildung bringen, ein Gefühl von dem Ueberirdischen und eine Sehnsucht danach zu erwecken im Stande ist. Namentlich aber hat die Poesie eine so unerschöpfliche Fülle von Formen, in denen sie das Unendliche gleichsam verleiblicht, daß sie als ein allgemeines Bildungsmittel angesehen werden kann, und auch den Boden für die reine Wissenschaft vorbereitet. Aber auch die eigentlich wissenschaftliche Thätigkeit bedarf fortwährend der Kunst, wenigstens der Kunst zu sprechen und zu schreiben, um das wissenschaftlich Erforschte in angemessener Weise darzustellen und es dadurch auch für Andere genießbar zu machen. Wie sehr ist es doch zu bedauern, daß so manche große Forscher in der Wissenschaft nicht in einem höheren Grade die Kunst verstehen, ihre Ideen zu veranschaulichen! Wie ganz anders würden sie wirken und das gesammte Volksleben bestimmen, während sie so in einsamer Höhe leben und von Wenigen verstanden werden! Insbesondere ist auch dem wissenschaftlichen Lehrer die ästhetische Bildung höchst wünschenswerth. Denn will er in die Tiefe wirken, so muß er es verstehen, seine Gedanken und Ueberzeugungen nach den verschiedenen Bildungs-

stufen der Schule, ja gewissermaßen auch nach den verschiedenen Schülern derselben Bildungsstufe zu individualisiren. Was man die Lehrmethode nennt, ist nichts Anderes, als eine Kunst, nämlich die Kunst, einen allgemeinen Inhalt so zu gestalten, daß derselbe dem Schüler faßbar werde und lebendiges Interesse gewähre. Aber diese Kunst wird derjenige am besten üben, der abgesehen von der gründlichen Kenntnis der Wissenschaft, die er lehren will, ein lebendiges ästhetisches Gefühl besitzt, welches ihn lehrt, das Allgemeine in der zweckmäßigsten Form zu veranschaulichen.

Dieses Wenige kann über das Verhältnis der ästhetischen Bildung zur wissenschaftlichen für pädagogische Zwecke genügend erscheinen.

b) Noch wichtiger aber ist es für den Erzieher, daß er ein klares Bewußtsein hat über das Verhältnis der ästhetischen Bildung zur religiösen und sittlichen, da man den letzten Zweck aller Bildung doch schließlich in echte Religiosität und Sittlichkeit zu setzen hat. Die sittliche Bildung bezieht sich aber zunächst auf den Willen und besteht im Wesentlichen darin, daß der Mensch seinen Willen mit Freiheit dem göttlichen Willen unterordnet. Es liegen demnach in diesem Begriff der sittlichen Bildung mehrere Momente, die wir alle sorgfältig zu beachten haben, wenn das Verhältnis der ästhetischen Bildung zur sittlichen in ein volles Licht treten soll. Zuerst gehört also zur sittlichen Bildung eine klare und entwickelte Erkenntnis des göttlichen Willens, sodann die herzliche Geneigtheit, denselben zu vollbringen, wozu denn endlich, wenn die Sittlichkeit nicht bloße Gesinnung bleiben und sich nicht bloß auf die einfache religiöse Tiefe beschränken, sondern sich im Leben realisiren soll, noch drittens die Fähigkeit und Fertigkeit kommen muß, die sittlichen Zwecke in den angemessensten Formen in der menschlichen Gemeinschaft zu realisiren. Wenn man die ästhetische Bildung erklären kann als den Sinn für das Schöne, so kann man die sittliche Bildung bestimmen als den Sinn für das Gute, in so fern das Gute nichts anderes ist als die freie Harmonie des menschlichen Willens mit dem göttlichen Wesen. Es geht schon aus diesen Bestimmungen hervor und die Erfahrung beweist es, daß die ästhetische Bildung die sittliche nicht nothwendig in sich zu schließen braucht und eben so wenig umgekehrt die sittliche die ästhetische. Es kann Menschen geben, die bis auf einen gewissen Grad ästhetische Bildung haben und doch Egoisten sind oder den sinnlichen Lüsten dienen. Umgekehrt kann ein im Wesentlichen ästhetisch ungebildeter Mensch sich doch mit Liebe nach den ihm klar gewordenen sittlichen Gesetzen richten und daher als ein sittlicher Mensch zu bezeichnen sein, so beschränkt auch die Sphäre seiner Wirksamkeit sein möge. Die Selbstüberwindung ist eine Haupteigenschaft des sittlichen Geistes und diese findet man in der That bei ästhetisch Gebildeten oft in einem sehr geringen Grade, da die ästhetische Betrachtung, wenn sie nicht durch andere Potenzen unterstützt wird, leicht den Willen erschlafft und das Wohlgefallen an dem Sinnlichen als solchem zu sehr in den Vordergrund treten läßt. Aber die wahre Kunst ist an solchen nachtheiligen Wirkungen völlig unschuldig; wo diese hervortreten, so entspringen sie entweder aus einem Misbrauch der wahren Kunst oder aus der Beschäftigung mit einer Scheinkunst, die vielleicht bis auf einen gewissen Grad die Form der wahren Kunst hat, aber doch im Widerspruch steht mit ihrem Wesen. So ist es ein Misbrauch der Kunst, wenn sie als ein Object des bloßen Genusses betrachtet wird, während nur die selbständige Verarbeitung des Gegebenen, die Reproduction eine gesunde Frucht bringen kann. So hat das bloße Lesen auch der besten vaterländischen Dichter leicht etwas erschlaffendes, wenn es auch eine gewisse ästhetische Cultur, z. B. eine gewisse Gewandtheit der stilistischen Darstellung verschafft; werden aber dieselben Schriftsteller nicht bloß einmal gelesen, sondern werden sie wiederholt betrachtet, nach den verschiedensten Gesichtspuncten bearbeitet und nach Stoff und Form zu einem lebendigen Eigenthum des Geistes gemacht, so wirkt ein solches Studium nicht bloß auf die ästhetische, sondern auch auf die sittliche Cultur vortheilhaft. Was aber zweitens die Scheinkunst betrifft, so rechne ich dazu vor Allem solche Gebilde, die sich den äußeren Schein der Kunst geben, während

sie einen unsittlichen Kern in sich tragen. Die wahre Kunst stellt zwar auch das Unsittliche dar, aber eben als Unsittliches — also in seiner Nichtigkeit und Verwerflichkeit; aber die Afterkunst übertüncht das Böse, daß es einen gleißnerischen Schein erhält, der schwache Gemüther verführt. Die wahre Kunst ist durch und durch sittlich; denn sie hat es mit der Veranschaulichung der Ideen zu thun, die für den Menschen einen ewigen Werth haben und ihm einen ewigen Werth geben, wenn er sie lebendig in sich aufnimmt und sich zum Träger derselben macht.

Wenn aber der Kunst weiter vorgeworfen wird, daß sie, wenn sie auch nicht gerade unsittliche Elemente enthalte und daher demoralisire, doch der Wirklichkeit entfremde und manchen schwachen Verstand mit den bürgerlichen Einrichtungen uneins mache, weil es der Phantasie der Poeten beliebte, eine Welt aufzustellen, worin Alles ganz anders erfolgt; so trifft auch dieser Vorwurf nicht die wahre, nicht die classische Kunst, sondern diese führt gerade in die Wirklichkeit hinein, lehrt uns die Wirklichkeit verstehen, ihre Tendenzen würdigen und nach ihrer Vollendung streben; denn die classische Kunst hat es nicht mit Phantasmen zu thun, sondern mit der Wirklichkeit in ihrer Wahrheit. Dagegen möchte wohl der Vorwurf nicht abzuweisen sein, daß die sogenannte romantische Kunst, welche ihre Ideale nicht in der vollendeten Wirklichkeit, sondern jenseits aller Wirklichkeit sucht, dem Leben entfremdet und eine phantastische Richtung begünstigt, die ein energisches Handeln unmöglich macht. — Wenn in dem Bisherigen schon im allgemeinen die Ueberzeugung ausgesprochen worden ist, daß die Kunst mit der Moral in keinem Widerspruch steht und eben so wenig daher die ästhetische Bildung mit der sittlichen, so ist damit übrigens noch nicht genug zum Lobe der ästhetischen Cultur gesagt, sondern es muß hinzugefügt werden, daß dieselbe als ein wesentliches Mittel zur Begründung der sittlichen Bildung, ja sogar als eine nothwendige Bedingung für die letztere angesehen werden muß, wenn diese in ihrer Wirksamkeit nicht auf sehr enge Grenzen beschränkt bleiben soll. Gehen wir auf die drei oben angeführten Momente der Sittlichkeit zurück, wonach die Sittlichkeit in der Erkenntnis des göttlichen Willens, in der Liebe zu ihm und in der Fähigkeit und Fertigkeit besteht, denselben in den vorliegenden Lebensverhältnissen angemessen zu realisiren; so wird man in allen drei Beziehungen den Werth der ästhetischen Cultur für die sittliche Wirksamkeit leicht erkennen.

Was zuerst die Erkenntnis der Sittengesetze betrifft, so findet man dieselben allerdings in dem Evangelium und in den Briefen der Apostel vollständig ausgesprochen; aber schon in der Religion findet sich die Darstellung dieser Gesetze nicht immer in abstracter Form, sondern sie werden zum Theil durch die Geschichte, zum Theil selbst durch elementare Kunstformen veranschaulicht. Zu diesen Kunstformen gehören z. B. die Parabeln, in denen uns so manche Ideen und Vorschriften der Moral und Religion so verständlich werden, wie es durch die abstracte Lehre nicht möglich wäre. So kann auch die Poesie ein sehr wirksames Mittel werden, uns die ewige Gültigkeit der sittlichen Principien zu veranschaulichen, indem uns die siegreiche Macht des Guten und die nothwendige Selbstvernichtung des Bösen thatsächlich vor Augen gestellt wird. Wem sollten nicht z. B. aus Shakespeares Macbeth die entsetzlichen Folgen eines maßlosen Ehrgeizes erschütternd vor die Seele treten? Wer sollte nicht aus Göthes Iphigenie auf Tauris die veredelnde und versöhnende Kraft eines weiblichen Gemüths, dem sittliche Hoheit und Wahrheit zur anderen Natur geworden ist, lebendig erkennen?

Und liegt es denn zweitens nicht sehr nahe, daß durch Gedichte, in welchen das Wahre und Gute in aller Anmuth und Würde thatsächlich entgegentritt, auch Neigung zum Guten und umgekehrt Abscheu gegen das Böse durch solche Gedichte erregt wird, in denen die Nichtigkeit als Nichtigkeit an Beispielen veranschaulicht wird? Erkennen wir nicht unsere eigenen Thorheiten und lernen uns ihrer schämen, wenn uns in guten Lustspielen die herrschenden Thorheiten der Zeit leibhaftig vor Augen geführt werden?

Doch ist zuzugeben, daß die Erkenntnis des Guten und die Liebe zum Guten auch auf anderen Wegen und zwar zum Theil besser bewirkt werden kann, als durch die ästhetische Bildung; dagegen ist die letztere in sofern ein unentbehrliches Hülfsmittel für die moralische Cultur, als es nur dem ästhetisch gebildeten Menschen möglich ist, seinen sittlichen Geist auch nach außen hin in Bezug auf andere Menschen sicher und vielseitig zu bethätigen. Man kann sagen, daß auch der ungebildetste Holzhacker ein sittlicher Mensch ist, wenn er dem Guten geneigt ist und es in seinen Handlungen bethätigt; aber seine Bildung reicht eben nur für diesen beschränkten Berufskreis hin und in einem größeren würde er trotz der besten Gesinnung nichts wirken können. Wird ein Mensch auf einen Standpunct hingestellt, wo er auf größere Kreise von Menschen und verwickeltere Verhältnisse bestimmend einwirken soll, so muß er das Allgemeine in den verschiedensten Formen zu individualisiren wissen und daher eine entwickelte ästhetische Bildung besitzen, denn diese besteht eben darin, das Allgemeine zu veranschaulichen, die allgemeinen Zwecke für bestimmte Lebenskreise angemessen zu gestalten. Nur der ästhetisch Gebildete hat einen lebendigen Sinn für das Individuelle und weiß, was für einen jeden gegebenen Fall sich paßt und was nicht. Er weiß allein die edlen Gesinnungen in edlen Formen zu verkörpern und sein ganzes äußeres Sein und seine Umgebung zu einem würdigen und sprechenden Ausdruck seines Innern zu machen. Auch die unbedingte Gewalt über die Sprache und die Fähigkeit, den Verhältnissen stets angemessen zu sprechen, ist eine Wirkung der ästhetischen Bildung und ohne Zweifel ist die Sprache eine Hauptmacht für die sittliche Wirksamkeit eines Menschen und das rechte Wort zur rechten Zeit gesprochen bewirkt Großes. Die kleinsten und geringfügigsten Dinge im Leben werden durch die ästhetische Bildung veredelt und die heiligsten und erhabensten Verhältnisse können allein durch die Kunst und die Kunstbildung ihre volle Kraft entwickeln. In letzterer Beziehung kann an die Kunst erinnert werden, so fern sie im Dienste der Religion steht. Was wäre denn der Cultus ohne Poesie, ohne Gesang, ohne Musik, ohne die Kunst der Rede, ohne ein dem Gottesdienste entsprechendes Gebäude u. s. w.? Ohne Kunst würde gar kein Cultus existiren und er wird um so würdiger, um so bedeutungsvoller und um so wirksamer, je mehr alle Künste ihre Kräfte aufbieten, um dem Heiligen einen Ausdruck zu geben und je mehr die Theilnehmer die Kunstbildung haben, die erforderlich ist, um das Vorgestellte zu verstehen und sich dabei in angemessener Weise zu betheiligen.

Was aber die Veredlung auch des Gemeinsten durch die ästhetische Bildung betrifft, so kann an die schönen Worte erinnert werden, die Schiller in seinen ästhetischen Briefen darüber sagt (23. Brief):

„Diese geistreiche und ästhetisch freie Behandlung gemeiner Wirklichkeit ist, wo man sie auch antrifft, das Kennzeichen einer edlen Seele. Edel ist überhaupt ein Gemüth zu nennen, welches die Gabe besitzt, auch das beschränkteste Geschäft und den kleinlichsten Gegenstand durch die Behandlungsweise in ein Unendliches zu verwandeln. Edel heißt jede Form, welche dem, was seiner Natur nach bloß dient (bloßes Mittel ist), das Gepräge der Selbständigkeit aufdrückt. Ein edler Geist begnügt sich nicht damit selbst frei zu sein; er muß alles Andere um sich her, auch das Leblose, in Freiheit setzen. Schönheit aber ist der einzig mögliche Ausdruck der Freiheit in der Erscheinung."

3. Mittel zur Erlangung der ästhetischen Bildung. Schon aus dem oben Gesagten geht hervor, daß die ästhetische Bildung vornehmlich durch die Beschäftigung mit wahrhaft vollendeten Kunstwerken erlangt wird. Zwar kann man sich bis auf einen gewissen Grad auch durch die Anschauung der Natur, die so viel Schönes darbietet, und durch die Beobachtung des menschlichen Lebens, namentlich auch durch den Umgang mit gebildeten Menschen den Sinn für das Schöne ausbilden und diejenigen sind daher glücklich zu preisen, die in dem Schooße gebildeter Familien aufwachsen und sich so gleich von Haus aus an schöne Formen gewöhnen. Aber in dem Leben

der Natur und der Menschen kömmt doch eben so viel, ja wohl noch mehr Häßliches vor, als Schönes. Die Muster der Schönheit und der Maßstab, wonach man das Schöne in den Erscheinungen zu beurtheilen im Stande ist, findet man nur in classisch vollendeten Kunstwerken, die die begabtesten Menschen der gebildetsten Völker hervorgebracht und der Nachwelt überliefert haben. Wie wir das Licht des Geistes überhaupt nur dadurch in uns entzünden können, daß wir uns dem Geiste, der uns in gebildeten Menschen und in Werken des Geistes entgegentritt, mit Neigung hingeben, uns in ihn hineinleben und mit ihm gleichsam uns identificiren, so kann insbesondere auch der Sinn des Schönen nur dadurch in uns recht entwickelt und ausgebildet werden, daß wir uns in wahrhaft schöne Werke einleben. In solche Werke führe man die Jugend, welche ästhetisch gebildet werden soll, gründlich ein, mache sie zum Gegenstand ihrer vielseitigsten Betrachtung und Bearbeitung und lasse sie sich so fleißig und in so angemessener Methode mit ihnen beschäftigen, daß sie dieselben äußerlich (mit den Sinnen und dem Gedächtnis) und innerlich (mit Geist und Phantasie) in sich aufnehmen und ganz und gar in denselben einheimisch werden. Durch eine solche liebevolle, sorgfältige und zweckmäßig geordnete Beschäftigung mit vollendeten Kunstwerken, die den werthvollsten Inhalt in den schönsten Formen darbieten, geht dem Schüler allmählich ein Bewußtsein und Verständnis und was noch mehr ist, ein lebendiges, untrügliches Gefühl für das Schöne auf.

Das Schöne erscheint aber in drei wesentlich verschiedenen Formen: als Gestalt, als Ton und als Wort und Handlung, wonach auch die Kunst in drei Arten von Künsten zerfällt, nämlich in die bildende Kunst, in die Tonkunst und in die Dichtkunst. Soll sich die ästhetische Bildung daher nicht bloß auf eine Sphäre der Erscheinungswelt beschränken, sondern universell werden, so muß jede von den genannten drei Künsten zu einem Unterrichtsmittel gemacht werden. Es ist daher eben so herkömmlich als naturgemäß, daß in allen Schulen, die eine vollendete Ausbildung bezwecken, wenigstens das Zeichnen, der Gesang und die Poesie als Unterrichtsmittel benutzt werden. Auch die gymnastischen Uebungen können mit hieher gerechnet werden, in sofern sie auch dazu dienen, den Körper an eine gefällige Haltung und Bewegung zu gewöhnen und ihn überhaupt zu einem Organe und Darstellungsmittel des Geistes zu machen, obgleich sie zunächst mehr nur auf Stärkung der Gesundheit und auf Entwicklung der körperlichen Kraft berechnet sind. Mit dem Zeichnen steht auch das Schreiben in engster Verbindung; denn das Schreiben ist nicht bloß als eine mechanische Fertigkeit, sondern auch als eine Kunstfertigkeit anzusehen und kann in sofern mit Recht Schönschreiben genannt werden, da es zweckmäßig behandelt ein ganz vorzügliches Mittel werden kann, um den Sinn für Ordnung, Sauberkeit, Symmetrie, gefällige Form und charakteristischen Ausdruck — also eine ganze Menge von sehr wesentlichen ästhetischen Eigenschaften zur Entwicklung zu bringen. Es hat sich wie von selbst gemacht, daß auch die beschränkteste Dorfschule die drei erwähnten Erscheinungsformen des Schönen: das plastische, das musikalische und das poetische Element als Unterrichtsmittel in ihrer Art aufgenommen hat; das plastische Element wenigstens in der Form des Schönschreibens, das musikalische mindestens als Choralgesang und das poetische wenigstens in der Gestalt des geistlichen Liedes und leichterer episch-lyrischer Formen, wie der Fabel. Aber die höhere Bildung unterscheidet sich auch dadurch von der Elementarbildung, daß in jener die entwickeltsten Kunstwerke zur Anwendung kommen, um durch Beschäftigung mit denselben den Schüler eine klare und lebendige Anschauung von dem Schönen gewinnen zu lassen.

Was aber die Methode betrifft, nach der classische Meisterwerke der Kunst in der Schule zu behandeln sind, so gilt für diese dasselbe, was für alle Lehrmethode gilt, daß sie nämlich theoretisch und praktisch zugleich sein muß. Jede Art der Bildung ist etwas allgemeines, eben so sehr ein Wissen wie ein Können, und jede wahre Bildungsmethode ist daher nicht bloß ein Aufnehmen, sondern auch ein Verarbeiten und Ver-

wenden des Gegebenen. So besteht denn auch die Methode der ästhetischen Bildung nicht bloß in einer theoretischen Betrachtung des Schönen nach geeigneten Gesichtspuncten, sondern auch in der praktischen Nachahmung und Nachbildung desselben. Dieses gilt für alle Arten der Kunst, für die bildende Kunst, für die Musik und für die Poesie. Soll also einer ein Verständnis von den Schönheiten der Gestalt erlangen, so ist es allerdings zuerst nöthig, daß er wahrhaft schöne Gestalten sieht; schöne Gemälde, schöne Bildhauerarbeiten, schöne Gebäude, auch wohl schöne Gegenden u. s. w. Aber dieses Anschauen und Betrachten schöner Gestalten reicht nicht hin, sondern es muß damit die praktische Thätigkeit des Nachzeichnens und des Nachbildens in Verbindung treten. Wer einen Sinn für plastische Schönheit in sich ausbilden soll, wird wenigstens viel zeichnen müssen. Ohnehin lernt der Schüler erst dadurch die Gegenstände genau sehen und selbst die feinsten Unterschiede wahrnehmen, daß er sie zeichnet. Das bloße Sehen bringt uns die Dinge nur so in Bausch und Bogen zum Bewußtsein; durch das Zeichnen gewöhnen wir uns dagegen, alles Einzelne sorgfältig zu beachten und jeden Theil nach seiner Größe und Gestalt, nach Helligkeit, Dunkelheit und Farbe und nach seinem Verhältnis zu den anderen Theilen zu bemerken.

Aehnliche Bemerkungen gelten von der musikalischen Bildung. Wer das Schöne in den Tönen empfinden und verstehen soll, der muß nicht bloß viele classische Tonwerke hören, sondern selbst auch seine Stimme ausbilden und wo möglich auch ein Instrument lernen, weil ihn erst diese praktischen Uebungen recht in den Stand setzen, zu erkennen, worauf es dabei ankommt, und das Wesentliche von dem Unwesentlichen zu unterscheiden. Für die höhere Bildung wird daher wenigstens ein sorgfältig geregelter Gesangunterricht ein wesentliches und unentbehrliches Element sein; auch wird der Schulchor wirklich gediegene Tonwerke aufzuführen haben, damit die Schüler etwas Vollendetes zu hören bekommen; außerdem wird jede Gelegenheit, wo sie classische Musik hören können, zu benutzen sein.

Wie aber die Poesie das Ideal aller Künste ist, so wird sich auch die ästhetische Bildung besonders an classische Dichter, vor Allem an die des Vaterlandes, anzuschließen haben und es ist Sache des deutschen Lehrers, eine solche Auswahl von poetischen Meisterwerken zu treffen und durch Erklärung und Reproduction derselben mittelst der deutschen Aufsätze den Schülern so zum Eigenthum zu machen, daß sie nicht bloß Einsicht und Liebe zu dem wahrhaft Schönen gewinnen, sondern auch in ihren eigenen stilistischen Arbeiten einen gebildeten Geschmack an den Tag legen. **Deinhardt.**

Aesthetische Bildung in der Volksschule. — Indem wir dem voranstehenden Artikel noch diesen besondern folgen lassen, setzen wir dabei alles, was zum Begriff ästhetischer Bildung und zum Beweis ihrer Nothwendigkeit im Organismus menschlicher Gesammtbildung gehört, als schon gesagt voraus. Die Frage, ob das Volk einer solchen fähig und bedürftig, ob sie im Kreise des Volkslebens möglich und irgend welchen Erfolg versprechend sei, entscheidet sich für uns dadurch, daß wir in diesem Puncte so wenig als in irgend einem andern eine absolute Trennung zwischen Volk und Gebildeten zugestehen können; die christliche Auffassung des menschlichen Einzel- und Gesammtlebens, wonach „Allen geholfen werden soll," ist uns auch hier maßgebend. Wenn selbst die gelehrte Bildung, die Wissenschaft, nicht in sprödem Fremdthun gegen das Volk verharren kann, ohne sich selbst zu schaden; wenn selbst ihre Resultate nothwendig — sofern sie überhaupt wahr, d. h. Resultate wirklicher Wissenschaft sind — zuletzt in irgend einer Weise Gemeingut werden müssen: so ist dies mit dem, was dem Gebiete des Schönen angehört, darum noch viel mehr der Fall, weil dieses eine viel kürzere Reihe von Vermittlungen voraussetzt und viel directer auf den Menschen wirkt. Hat sich doch das Volk im Gebiete der Poesie sogar sein eigenes Verdienst und Recht, seinen eigenen Ruhm erworben, indem es bekanntlich eine Volkspoesie mit eigenthümlicher Qualität, im Unterschiede von der auf der Basis wissenschaftlicher Bildung oder höfischer Sitte beruhenden Poesie giebt; die letztere wird zwar nach üblicher Weise als Kunstpoesie bezeichnet,

aber mit Unrecht, da dem Volksepos, dem Volksliede der Kunstcharakter in hohem Grade zukommen kann, also nicht im Begriffe der Kunst, sondern einzig in der mehr oder weniger starken Einwirkung anderweitiger Bildungselemente auf die poetische Production der Unterschied liegt. (Ueber die Unterscheidungsmerkmale Beider vergl. Vilmar, Gesch. der deutschen Nationalliteratur, 6. Aufl. S. 54 ff. 319 ff. Vischer, Aesthetik §. 892. III. 2. S. 1354—1358.)

Christmann, der scharfe Kritiker des Pestalozzismus, hat die allzuweite Ausdehnung der Bildung auch in ästhetischer Hinsicht nach seiner Weise persiflirt; „ein Knabe", sagt er (Metakritik der Weltverbesserung ꝛc. S. 63), „soll im Zeichnen, Singen und andern Dingen einige Fertigkeit aus der Schule gebracht haben; aber laßt ihn erst einmal zwanzig Jahre ein Schlosser oder Grobschmied gewesen sein — dann bittet ihn um seine Cartons oder laßt euch eine Arie von ihm vorsingen . . . Wahrlich der Mensch ist einmal dazu bestimmt, des Tages Last und Hitze zu tragen; aber wenn er Abends ermüdet aus der Werkstatt in die Paläſtra des Lebens hinaustritt, so will ich euch sagen, was für ihn weit besser ist, als eine Sing- oder Zeichnungs-Akademie: gebt ihm einen Groschen zu Wein oder Bier, damit sich sein Geist im Gespräche mit andern Quiriten erheitere und so der sensus communis homogener Naturen sich reibe." Diese Auffassung ist im Laufe der Zeit schon dadurch, wenigstens in solcher Schärfe, zur Unmöglichkeit geworden, daß in der That mancher Schlosser oder Schreiner uns seine „Cartons" zeigen kann, d. h. das Handwerk in irgend einem Grade den Charakter einer Kunst angenommen hat. Und wenn auch ein rußiger Cyklop von der Feueresse her uns nicht etwa eine Bravour-Arie singen wird, so müßen wir doch wünschen, nicht nur, daß er fähig sei, ein nationales Kunstwerk, wie den Messias, mitzugenießen, sondern auch daß er am Gesang der Gemeinde im Cultus theilnehmen könne; das aber ist schon ein Stück ästhetischer Bildung. Daß aber solche ein absolutes Bedürfnis ist, geht weiter daraus hervor, daß selbst was dem Volke äußerlich so nahe ist, die Natur mit ihrer Pracht, ihm doch innerlich so ferne steht, daß dasselbe die Schönheit seiner eigenen Umgebung großentheils gar nicht gewahr wird und staunt, wenn Fremde darob in Entzücken gerathen. Man muß geradezu sagen: wo bei einem Volke, d. h. auch bei den niedern Schichten desselben, alle ästhetische Bildung fehlt, da ist eine allgemeine Rohheit oder (mehr passive) Stumpfheit vorhanden; soll diese gehoben werden, so ist die Bildung auch nach jener Seite nicht zu vernachläßigen. Es ist zwar auch in dieser Hinsicht gewiß und bewährt sich täglich, daß die christlich-religiöse Bildung, selbst wenn sie nicht speciell und mit Bewußtsein auf ästhetische Beziehungen mit eingeht, schon an sich auch ästhetisch wirkt; ein frommer Landmann sieht, weil er im blühenden Baum, im wogenden Saatfeld, im flammenden Sternenhimmel die Hand Gottes erkennt, auch das Schöne daran besser, als wem jene Anschauungsweise fehlt. Aber geleugnet kann auch das nicht werden, daß es eine Art der Religiosität gibt, die grundsätzlich dem Schönen abhold ist; daß somit auch die religiöse Bildung sich ihrer Aufgabe, zugleich ästhetisch zu bilden, bewußt bleiben muß. Beides hängt so nothwendig zusammen, daß insbesondere jener ästhetische Idealismus, wie er geschichtlich vorliegt (s. Schillers Briefe über ästhet. Erziehung, namentlich den neunten) sich völlig täuscht, wenn er — um mit Julius Müller, Lehre v. der Sünde I. 96 zu sprechen — „die Erhebung der Knechte zu Kindern des Hauses nicht, wie Christus Joh. 8, 35. 36. von der Erlösung durch den Sohn, sondern von einer ästhetischen Erziehung erwartete, und das der schönen Seele zuschob, was nur der heilige Geist zu wirken vermag." — In die Volksbildung auch das ästhetische Moment einzuführen, ist endlich auch dadurch zur pädagogischen Pflicht gemacht, daß durch dasselbe die Kunsttalente, die der Schöpfer bekanntlich nicht bloß den Sprößlingen der höheren Stände in die Welt mitzugeben pflegt, auch im Schooße des Volkes desto eher geweckt werden, was selbst wieder auf die Entwicklung der Kunst, auf ihren volksthümlichen und dadurch um so gesunderen Geist einwirken muß. Da

nun die Volksbildung im Ganzen zunächst Sache der Volksschule ist, so fragt es sich, welche Mittel dieser für jenen Zweck zur Verfügung stehen.

Das Allererste, darum aber nicht gering Anzuschlagende, ist, daß der Lehrer an dem Schüler nichts positiv unsauberes und häßliches duldet. Wer ungewaschene Hände bringt, wird zum Brunnen geschickt; wer ungekämmt kommt, muß erst nach Hause. Daß die Kleidung sehr oft in Folge der Armut abschreckend aussieht, können wir nicht ändern; aber daß das Kind wenigstens in so weit sauber ist, so weit die Sorgfalt auch der ärmsten Mutter dies bewerkstelligen kann, das muß schlechterdings gefordert werden. (Vergl. hiezu den Art. Anstand.) Wer an sich selbst einmal gewöhnt ist, Häßliches vom Sauberen zu unterscheiden und Jenes nicht zu dulden, der geräth schon weniger in Gefahr, daß ihm jener Unterschied überhaupt aus dem Bewußtsein schwinde. Dasselbe gilt von den Büchern und Schreibheften; mit aller Strenge ist die möglichste Sauberkeit derselben zu fordern. Ebensogewiß ist aber, daß dann auch das Schulzimmer nicht unsauber sein, keine Spinnengewebe an den Wänden hängen, kein Unrath und kein Hausrath darin geduldet werden darf. Jeder Schmuck desselben durch Gaben der Natur (Blumen in den Fenstern) und der Kunst ist willkommen, und wäre bei gutem Willen der Gemeinden, der Eltern, der Lehrer leicht zu beschaffen.

Nun lehrt aber weiter die Erfahrung, daß der tiefere, dauerndere Sinn für das Naturschöne immer erst auf einem Umwege, nämlich mittelst der Kunst, zu wecken ist. Wer nie eine Landschaft im Gemälde gesehen und bewundert hat, wird auch die schönste Landschaft, die herrlichsten Linien eines Gebirgszuges, die prächtigste Gruppirung von Berg, Thal, Fluß und Wald gar nicht oder höchst oberflächlich bemerken. Hiefür nun hat die Volksschule allerdings die Mittel nicht; zu einem Zeichnungsunterricht wird es in ihr so bald noch nicht kommen und daß irgendwo ein schönes Landschaftsbild in Oel dahin sich verirrt hätte, erinnern wir uns nicht, gehört zu haben. Aber, was Letzteres anbelangt, so sollten dieselben Bilder, die wir für einen lebendigen Unterricht in der biblischen Geschichte, auch für den naturgeschichtlichen Unterricht wünschen müßen, zugleich obigem Zwecke dienen; wenn sie hiezu irgendwie brauchbar sind, so ist es Sache der Lehrer, sie dazu auch zu benützen. Dann erst kann auch sein Wort, wenn er auf einem gemeinsamen Spaziergange die Kinder auf die Schönheiten einer Gegend aufmerksam macht, Wirkung haben. Wo die örtlichen Verhältnisse, namentlich die Kirchen durch ihre Bauart, ihre Ausschmückung, ihre Monumente ꝛc. Objecte für ästhetisches Anschauen darbieten, dürfen dieselben nicht unbenützt gelassen werden. Statt des Zeichnens haben wir nichts als die Kalligraphie, die wir ebenfalls als eines der Mittel für unsern Zweck ansehen; doch sollte sich in irgend einer Weise — sei es unter dem Anschauungsunterricht, sei es in einem Cursus von Formenlehre, einem pestalozzischen ABC der Anschauung, oder sei es auch nur gelegentlich — dazu Zeit finden lassen, wenigstens die Grundformen aller räumlichen Gegenstände — Linie, Winkel, Dreieck, Quadrat und Rechteck, Kreis und Ovallinie — unterscheiden und zeichnen zu lehren.

Zugänglicher für die Volksschule, ja in einem weiten Kreis ihr offen ist das Gebiet der Tonkunst, vorzugsweise der Gesang — neben welchem es immerhin von hohem Werthe ist, wenn der Lehrer die begleitende Violine so spielt, daß das Gehör der Kinder nicht gegen das Häßliche abgestumpft wird, sondern das Schöne eines reinen, getragenen Tones fühlen lernt, oder wenn er seine Orgel so zu spielen versteht, daß auch die jungen Hörer gefesselt werden. Ein kräftiger, aber reiner Gemeindegesang ist vieler Orten fast die einzige Kunstanschauung, die der Volksjugend zu Theil wird; das Schöne desselben kommt freilich den Kindern noch weniger als den Alten von selbst zum Bewußtsein, aber man muß sie dazu bringen.*) Wir begnügen uns, den Gesang hier

*) Dem Verf. obiger Zeilen ist die Art, wie dies zu Stande kommt, durch seine eigne Erfahrung deutlich geworden. Als Vicar in einem großen Pfarrdorf leitete er mehrere Jahre lang einen kirchlichen, aus der Landjugend gesammelten Gesangchor. Eines Sonntags befanden sich

nur erwähnt zu haben, da dem Unterricht in demselben ein eigener Artikel gewidmet werden muß; hier stellen wir vorerst bloß fest, daß als Zweck dieses Unterrichts nicht bloß die Befähigung für den Gottesdienst und die Schulandacht, sondern ebenso die ästhetische Bildung im allgemeineren Sinne anerkannt und deshalb auch auf die feineren Requisite des musikalisch Schönen, wie namentlich reinen Brustton, reine Aussprache u. s. w. gedrungen werden muß.

Theils mit dem Gesang, theils ohne ihn (wiewohl immer besser mit als ohne) tritt die Poesie in den Lebenskreis der Volksschule ein. Zunächst geschieht dies in kirchlichem Gewand und für kirchliche Zwecke; aber das Kirchenlied, wie sich zu Zeiten sogar alle wahre Poesie in dasselbe geflüchtet hat, ist eine so reine, edle Form des Schönen, daß wir ebendarum viel weniger nöthig haben, uns nach anderer Poesie für die Volksschule umzusehen, als etwa der katholische Pädagog dies thun muß. Letzterem fehlt ebenso ein weiterer Schatz hoher Poesie, nämlich der Psalter in der Muttersprache, der ebenfalls sich neben seinem nächsten religiösen Zwecke für den hier besprochenen Bildungszweck verwenden läßt. Indessen soll damit anderer, d. h. weltlicher Poesie der Weg in die Volksschule nicht abgeschnitten sein; aber dessen, was auch unter dem Werthvollen sich für sie eignet, ist verhältnismäßig nicht sehr viel, da begreiflich alles Erotische ausgeschlossen sein muß, andererseits aber doch nur Volksthümliches aufgenommen werden kann. (S. Weiteres in dem Art. Poesie.) Gedichte, wie Ludwig Uhlands Döffinger und Reutlinger Schlacht, Schwabs Urahne, Großmutter, Mutter und Kind, Verschiedenes, was sich z. B. in L. Kellners Sammlung: „die Poesie in der Volksschule“ findet, — solche Sachen, von den Kindern mit Lust memorirt und mit Ausdruck recitirt, sind für jede Volksschule eine Zierde, können auch von jeder Volksschule unter guter Leitung dazu gemacht werden. Allerdings ist für alle diese Dinge, weltliche und geistliche, biblische und kirchliche Poesie gutes Recitiren, worin der Lehrer vorangehen muß, um den Kindern das Ohr dafür zu öffnen, wesentlich; ebenso, daß der Lehrer sowohl auf die metrischen, überhaupt formellen Schönheiten, als auf das Schöne des Gedankens, z. B. eines Bildes, aufmerksam macht, den poetischen Ausdruck mit dem prosaischen vergleicht u. s. w. Von selber werden sich daran auch Bemerkungen über verschiedene Dichtungsarten anschließen.

Endlich aber dient unserem Zweck auch die Prosa. Alles Gelesene, je besser es ist — also in allererster Linie die h. Schrift in Luthers Sprache selber, in zweiter Linie auch was das Lesebuch aus guten Schriftstellern darbietet — läßt sich neben dem sachlichen und sprachlichen Gebrauch oder vielmehr zugleich mit dem letztern dazu benützen, den Kindern das Schöne in Sprache und Ausdruck, überhaupt an allen Seiten guter Prosa fühlbar zu machen. Die Probe hievon und zugleich die Befestigung und Weiterförderung in dieser Empfänglichkeit für das Schöne ist die eigene, schriftliche Production, wie noch unmittelbarer der mündliche Ausdruck im ganzen Verkehr, der zwar seine Natürlichkeit nicht verlieren, nicht z. B. durch ein erzwungenes Hochdeutsch auf Stelzen gestellt werden, aber doch wenigstens negativ auch unter ästhetischer, wie unter sittlicher Zucht stehen soll. — Was eigene poetische, überhaupt künstlerische Production der Kinder betrifft, so werden darüber die Artikel Poesie, Kunst 2c. das Nöthige enthalten.

Palmer.

Astronomie, s. Geographie.

Athenäum, s. Belgisches, Holländisches Schulwesen.

Atlanten, s. Landkarten.

Atlas, historisch-geographischer, s. Geschichte.

aus Veranlassung einer Hochzeit viele Gäste aus einer etliche Stunden entfernten Landgemeinde in der Kirche. Alsbald äußerte sich die vox populi: man habe gleich gemerkt, daß so viele Fremde da seien, der Gesang (d. h. der Choral der Gemeinde) sei nicht so schön gewesen wie sonst. Hier war also jenes Bewußtsein eingetreten.

Auctorität. Es ist göttlicher Wille und menschliches Bedürfnis, daß in der Gesellschaft Auctorität vorhanden sei, d. h. berechtigtes Ansehen gewisser Personen gegenüber den anderen. Jener Wille spricht sich am einfachsten in dem vierten Gebot aus, welches Vater und Mutter ehren heißt und damit dem Familienleben die Stütze einer Auctorität verleiht, welche sofort durch naheliegende Analogie auf diejenigen, welche an der Eltern Statt sind, Vormünder, Pfleger, Lehrer 2c., ferner auf die in einer Volksfamilie, im Staat, als die Väter Stehenden, d. h. auf die Obrigkeit übertragen wird. Nach den Grundsätzen der hl. Schrift stützt sich also jene Stütze des menschlichen Zusammenlebens selbst wieder auf das Fundament des Willens Gottes und es gehört zu den religiös geheiligten Pflichten, die Auctoritäten zu respectiren. Gleichwie aber alle göttlichen Gebote mit der Pflicht immer zugleich eine Wohlthat den Menschen bringen, so auch jenes, durch welches Auctorität eingesetzt wird; denn darauf stützen sich Ordnung und Frieden in der menschlichen Gesellschaft, und was die Unmündigen und Unreifen betrifft, so ist für sie die Ehrerbietung und der Gehorsam gegen die ihnen Vorgesetzten zugleich eine wesentliche Unterstützung ihres geistigen Wachsthums, ein Hülfsmittel zum eignen Reifwerden.

Schon hieraus folgt, daß Auctorität für die dazu Berechtigten nicht etwas Willkürliches ist, womit sie nach Belieben schalten und walten könnten, sondern ein ihrer Pflicht anvertrautes Gut, das sie zum Wohle der Untergebenen zu verwenden und wofür sie als die Haushalter dem Herrn, der die Aemter austheilt, Rechenschaft zu geben haben. Misbrauch desselben ist Versündigung gegen Gott, der es giebt, und gegen diejenigen, zu deren Bestem er es giebt. Ebenso wenig ist der Nichtgebrauch zu rechtfertigen, das Wegschenken oder Wegwerfen des Ansehens und der verliehenen Macht, was entweder aus Mangel an Muth oder aus misverstandener Liberalität geschieht; denn die Auctorität ist als eine Stiftung oder Erbe zu betrachten, gleichsam ein sociales Fideicommiß, in dessen Nutznießung die gegenwärtigen Inhaber eintreten, dessen Erhaltung vielmehr sie dem jetzigen und dem kommenden Geschlechte schuldig sind.

In abgeleiteter Weise kommt Auctorität dem von Menschen Hervorgebrachten zu: in der bürgerlichen Gesellschaft den Gesetzen, in der gelehrten Welt den Schriften anerkannter Fachmänner. Auch kann jene als eine rein persönliche zur Geltung gelangen: in dem Gewicht eines rechtschaffenen und verständigen Mannes, das er sich, abgesehen von der objectiven Auctorität einer amtlichen Stellung, durch seine Eigenschaften erwirbt. — Wie stark man übrigens das göttliche Recht der Inhaber des obrigkeitlichen Ansehens in der Gesellschaft betonen muß, so giebt es doch in der That ohne den Hinzutritt der subjectiven Qualification keine lebendige und wirksame objective Auctorität; vielmehr hat letztere durch die Persönlichkeit ihrer Träger sich zu bethätigen, sie ist ein Gefäß, das von dem Sein und Thun der Menschen, welchen es anvertraut ward, die Füllung erwartet; ihr Scepter will nicht ein dürrer Stecken sein, sondern ein grünender Aaronsstab. Um Ehrerbietung anzusprechen, muß man ehrenwerth sein, und das vierte Gebot giebt stillschweigend ebenso den Eltern, Lehrern, Obrigkeiten ihre Pflichten an, wie lautredend den Kindern und Unterthanen. Das Obenansein hat immer mit einem Voransein in bekräftigende Verbindung zu treten.

Vergegenwärtigen wir uns nämlich, wie Auctorität wirkt, so finden wir dieses Doppelte, daß sie ein beugendes und ein ziehendes Moment hat; in beiden zusammen liegt ihr pädagogischer Werth, und keines von beiden kommt zur entsprechenden Wirksamkeit ohne jenes Voransein derer, die obenan sind. So ist es im Staatsleben, da die Intelligenz und der muthige Wille der Regierenden die Staatsidee zu realisiren haben durch Repression des Schädlichen, — Unordnung, gesetzwidriger Wille, Unbotmäßigkeit — und durch Weckung und Förderung der guten Elemente, was ohne eigene Liebe und Begeisterung und ohne vorbildlichen Patriotismus nicht möglich ist. So ist es in Haus und Schule. Denn vor dem gefühlten Uebergewicht des Erziehers hat sich das Gemüth des Zöglings zu beugen, und an seinem Vorbild sich hinaufzuranken.

Es ist das Gefühl einer geistigen Ueberlegenheit im Wissen und Können, was in dem Kinde staunendes Hinaufsehen an dem Manne, der es die Elemente lehrt, in dem Jüngling Bewunderung gegen den Meister, der ihn in die Wissenschaft einleitet, und es ist das Gefühl einer sittlichen Ueberlegenheit, was in dem Zögling Gehorsam und Ehrfurcht hervorruft. Das Ziehende liegt dabei einerseits eben schon in diesem Gehorchen und Hinaufsehen, in der unmittelbaren Empfindung des Uebergewichts, dadurch das Sollen zwar zunächst als ein Müßen in das Gemüth tritt, aber mit der Kraft des Anstoßes vorwärts treibt; andrerseits in dem Vorbildlichen, was die Persönlichkeit des Lehrers in den Augen des Schülers hat, dadurch der Eifer des Hinanstrebens zu des Lehrers Wissen und Können erwacht und das Müßen in das Wollen übergeht. Erziehung besteht in dem Miteinander und Ineinander dieses Zwiefachen: Beugen und Ziehen, als wodurch die Gemüthskraft des Zöglings zusammengehalten, gespannt und in die Thätigkeit der Entwicklung gebracht, wodurch der Macht der sündhaften Natur gewehrt, das Böse niedergehalten, das Bessere hervorgelockt und angetrieben wird. An der Auctorität des Erziehers und Lehrers liegt daher ein gut Theil des Erfolges, welchen Unterricht und Erziehung beabsichtigen und es ist derselben ein hoher pädagogischer Werth zuzuschreiben.

Dieser pädagogische Werth der Auctorität ist jedoch keineswegs ein unbestrittener und er hat sich gegenüber von scheinbar gewichtigen Einwürfen zu rechtfertigen. Kurz gefaßt sprechen letztere sich in der Besorgnis aus, es komme durch jene ein fremdes, dunkles Element in das Gemüth, sie schade der selbständigen Aneignung im Lernen, wie überhaupt der Entwicklung der Eigenthümlichkeit, wirke also widernatürlich, der Persönlichkeit feindselig und bringe den Menschen in die Gefahr einer immerwährenden unwürdigen Geistesabhängigkeit von Andern. Rousseau hat diese Besorgnisse zuerst in die Doctrin eingeführt und im schärfsten Gegensatz gegen die frühere Auctoritätspädagogik die Theorie der Selbständigkeit aufgestellt. „Der Zögling wisse nichts, weil ihr es ihm gesagt, sondern weil er es begriffen hat, er lerne die Wissenschaft nicht, er erfinde sie. Wenn ihr ihm je eine Auctorität statt der Gründe gebt, so wird er nicht mehr selbst denken, sondern das Spielwerk fremder Meinungen sein.“ — „Das Kind thut nichts auf's Wort, ihm ist nur das gut, was es selbst als gut erkennt. Ihr raubt ihm durch eure Weise den Mutterwitz, ihr gewöhnt es, sich immer leiten zu lassen, nur eine Maschine in Anderer Händen zu sein. Vom Kinde Gelehrigkeit verlangen, heißt verlangen, daß es erwachsen leichtgläubig werde und sich am Narrenseil führen lasse. Es hilft nichts, dem Knaben zu sagen: man befehle ihm etwas zu seinem eigenen Besten, später werde er das einsehen. Das heißt jedem Schwärmer, Charlatan und Betrüger in die Hände arbeiten, welcher den Knaben in spätern Jahren in sein Netz locken will.“ So Rousseau. (Raumer, Gesch. d. Päd., II. S. 248. 250.) Man muß sich vorhalten, welchen Bankrott das alte Auctoritätsprincip damals und in jenem Lande, für welches Rousseau schrieb, zur Zeit Louis XV. gemacht hatte, um seine Worte für möglich zu halten und den Eindruck seiner Grundsätze auf die Gesellschaft zu erklären. Man darf aber darüber nicht vergessen, daß mit Rousseau zugleich jenes Pädagogisiren am Schreibtisch begonnen hat, welches sich menschliche Natur aus eigenen Gedanken construirt und Erziehungsideale aufstellt, ohne die Sorge, ja ohne auch nur den eigenen Wunsch der Realisirung zu hegen, jenes Pädagogisiren, welches, wie bekanntlich sein geistreicher Erfinder leibhaftig gethan, die eigenen Kinder in das Findelhaus giebt, d. h. Erziehungsgedanken auf den Markt der Literatur und unter die Leute hinein wirft, kommen sie davon oder sterben sie. Niemand auch hat wie Rousseau das obzwar vielfach nachgeahmte Geschick, in plastischer, runder Form das Ungeheuerliche zu sagen, das einzeln Richtige zu einem Schein des Allgemeinen aufzublähen und dennoch die innere Misgestalt des Gedachten mit dem blendenden Leib geistreicher Rede zu umgeben. So spricht sich denn auch in den citirten Worten Rousseau's ein einzeln Richtiges mit der Uebertreibung in's Allgemeine hinauf aus. Was am Schluß des Unterrichts und der

Erziehung zu resultiren hat — Eigenthümlichkeit, Selbständigkeit, das legt er als Fertiges in den Anfang und die Methode; den Abweg des Auctoritätsglaubens — die geistige Leibeigenheit stellt er als den nothwendigen Weg desselben dar; um den moralischen Gefahren der Abhängigkeit auszuweichen, postulirt er eine psychologische Unmöglichkeit und baut auf diesen Sand das Luftschloß des von jedem Schüler verlangten Erfindens der Wissenschaft, des Gutwerdens aus dem eigenen Innern heraus ohne die Zucht fremder Auctorität. Viele didaktische Mühsal ohne Frucht verdankt die nachfolgende Zeit der die Kindesnatur miskennenden Verwechslung zwischen Ergreifen und Begreifen, jenes auf Auctorität vorangehend, bis dieses nachfolgt und den Besitz in Eigenthum verwandelt; und viele pädagogische Rechnung ohne den Wirth gemacht, also mit Schaden und Schrecken am Ende, stellt sich durch das Ignoriren desjenigen Werthes heraus, welcher dem beugenden Element in der Auctorität beizulegen ist, d. h. der Zucht, die auch in der Kindesnatur eine mit der Sünde behaftete erblickend immer zugleich dem verkehrten Willen entgegenarbeiten muß. Es tritt überdies jene unpsychologische Theorie nicht bloß der Auctorität der Personen, sondern auch einer ganz objectiven zu nahe, nämlich durch Geringschätzung der Regel und der damit verbundenen Vernachläßigung der Uebung, anstatt welchen naturgemäßen Unterrichts, der der Natur vorauseilende gewählt wird, alles zum Voraus begreiflich machen zu wollen, womit aber viele Zeit und Worte verschwendet werden und dennoch oder vielmehr eben deswegen nichts bleibendes in den Grund der Seele sich legen, noch eine klare Gestalt in derselben aufgehen kann. Das Werden bildet sich an und nach Gewordenem, das im Fluß Befindliche gestaltet sich an dem Festen, darum muß Festigkeit, Auctorität der Regel für's Lernen, des Gesetzes für's Thun, Auctorität des Lehrers für beides sein, wenn der Fluß des kindlichen Gemüthslebens in einen Guß, zu Gestaltung und zuverläßigem Wesen gelangen soll.

Das aber ist ebenso entschieden zu erkennen, und hierüber das Bewußtsein geweckt zu haben, bleibt ein Verdienst der mit Rousseau begonnenen pädagogischen Strömung, daß des Lehrers, wie überhaupt jede Auctorität ihren Zweck nicht in sich selbst hat. Gleichwie der in Regeln Geübte später zur Einsicht in die Regeln selbst und somit wirklich in das Miterfinden der Wissenschaft muß gelangen können, daher nur solches zur Regel werden darf, was eine abbrevirte Vernunft ist, nicht aber was gar keine Vernunft hat; so muß auch die Auctorität des Erziehers über sich selbst hinauszuführen die Anlage haben, es muß dasjenige, was er sagt und will, im Stande sein, dem an seiner Wirksamkeit Heraufreifenden als in sich selbst wahr und gut sich zu erweisen. „Wir glauben nun fort nicht um deiner Rede willen; wir haben selbst gehört und erkannt" (Joh. 4, 42.), darauf ist hinzuarbeiten. Daher das gewaltthätige und plumpe Pochen auf Ansehen und Gehorsam, jenes stat pro ratione voluntas in der häuslichen Erziehung wie in der Schule nur Auctorität zerstörend wirkt, wie auch im Staate die obrigkeitliche Auctorität gleichermaßen durch Misbrauch wie durch Nichtgebrauch sich selbst im Wege ist. Was dem Lehrer seine Schüler jetzt glauben, das muß ihnen als Männern einst wahr sein können; er hat seine Ansehensberechtigung nur für die Wahrheit und also ist sie auch nur aus der Wahrheit zu schöpfen; desgleichen was der Erzieher ihnen als Pflicht vorhält, und so energisch letzteres nach Umständen zu geschehen hat, es darf nicht als dunkle Naturmacht sich durchsetzen wollen, sondern muß von der Idee des Guten durchleuchtet sein, Anziehung für das dämmernde Licht in dem Gemüth des Zöglings haben. Hier nun liegt die Gefahr des Auctoritätsprincips, daß die Ungeduld oder die Selbstsucht der Mündigen sich desselben wider die Unmündigen bemeistert, wodurch dann zwar gebeugt, aber nicht gezogen, also im Grunde nur gepreßt wird. Man kann damit Devotion erzwingen, aber keinen Gehorsam, und die gewaltthätig gespannte Feder schnellt nach dem Aufhören des Drucks mit desto roherer Kraft empor. Indessen bei uns in Deutschland ist die Gefahr nach dieser Seite hin nicht die größere, eher die nach der entgegengesetzten, daß man sich nämlich, sei's aus theoretischem Irr-

thum, sei's aus angeborner Weichheit, scheut, mit der Auctorität im Erziehen und Regieren Ernst zu machen, und nur fast wie mit einem bösen Gewissen der anvertrauten Gewalt sich bedient. Schleiermachers Wort: „je mehr einer strebt, durch Gewalt auf andere zu wirken, um desto deutlicher zeigt er, daß er Vernunft und Liebe, wodurch allein der Mensch gelenkt werden soll, nicht anzuwenden weiß;" dürfte wohl den theoretischen Grundgedanken dieser unserer Art aussprechen, der es daher auch als ein Räthsel erscheint, daß in dem freien England der Strick eine so große Rolle bei der Erziehung der Jugend spielen soll und zwar der züchtigende Strick neben dem Gewährenlassen mancher natürlichen Ausbrüche des jugendlichen Uebermuths. (Vgl. Wiese's Briefe über das englische Erziehungswesen.) Aber es muß die Jugend fühlen lernen, daß es eine Macht giebt, an der sich endlich ihr Wille bricht, es mag ihr gefallen oder nicht, und es ist nicht richtig, die Gewalt als in unverträglichem Gegensatz zu Vernunft und Liebe stehend anzusehen; vielmehr wird die Anwendung von Gewalt zum Vernunftgebot und zur Liebespflicht überall, wo es gilt, dem bösen Willen, der keine Vernunft annehmen mag, entschieden zu wehren, und nur desjenigen Gebrauchs von der Gewalt, welcher aus Mangel an Liebe und aus Unvernunft hervorgeht, ist sich zu schämen. Knaben wie Männer behandeln, schlägt ausnahmsweise bei feineren Naturen nicht zum Uebel aus, sonst wird es eher hindern, daß aus Knaben Männer werden, weil kein Fruchtholz reift, wenn man dem Baum seine Wasserschoßen zu beschneiden versäumt. Aber das einseitige und gewaltsame Vorschlagen des beugenden Moments in der Auctorität kann leicht das zärtere Menschliche zurückdrängen, während es etwa bei zäheren Naturen männliche Thatkraft spannt. Es kommt also auf die Vermeidung der Extreme, auf die Gewinnung der gerechten Mitte an, um einerseits das Inhumane abzuhalten, andererseits das weichliche schlotterige Wesen nicht zu begünstigen, und da werden wir Deutsche gestehen müssen, daß die Fehler unserer Erziehung, zumal unter den gebildeten Ständen, eher nach der letztern Seite hin zu Tag treten, und daß unsere humanere Art, die Jugend zu behandeln, immerhin es ertrüge, wenn wir dem Auctoritätsprincip und zwar dem beugenden Moment an demselben mehr Einlaß gewährten. Entschieden falsch ist wenigstens die Annahme, daß durch möglichstes Gewährenlassen der natürlichen Individualitäten kräftige Persönlichkeiten entstehen; solches geschieht nur in außerordentlichen Fällen, während in der Regel bei dieser Erziehungsmaxime die sittliche Kraft aus Mangel an Gegendruck nicht zur Spannung gelangt, das innere Leben etwa frühe Blüthen treibt, die aber wenig Frucht ansetzen. Aus den ungezogenen, meisterlos aufgewachsenen jungen Leuten pflegen anspruchsreiche aber willensarme Menschen zu werden, deren die Gesellschaft zu ihrem Schaden voll ist. Erfahrung lehrt, wie oft und viel unter dem Joch einer rauheren Zucht ein recht tüchtiges Leben sich vorbereitet und schlichte Väter durch die Entschiedenheit ihres Willens glücklicher erziehen, als hochgebildete bei mangelnder Energie. Denn in der Kindesnatur das mit ihr verbundene Böse nicht aufkommen lassen, wirkt indirect für das Aufkommen des Guten, während directe Wachsthumsbegünstigung des Guten ohne directe Bekämpfung dessen, was nicht mitwachsen soll, fehlschlägt.

Weit gefehlt also, daß durch die Auctorität der Erzieher ein dunkles und fremdes Element in das Gemüth des Zöglings mit Nothwendigkeit kommen müßte. Im Gegentheil soll durch sie das darin von Natur befindliche Fremde bekämpft, der dunkle Grund aufgehellt und damit die Persönlichkeit selbst vielmehr geschützt werden, weil ja der Mensch die größten Feinde seiner Lebens- und Entwicklungsfreiheit in sich selbst trägt; sieht man aber auf den Kern der Persönlichkeit, so steht diesem die vernünftig geübte Auctorität nicht als ein Fremdes gegenüber, sondern bietet ihm ziehend und leitend das ihm selbst Gemäße dar; denn es ist nichts anderes in dem creatürlichen Grund des Werdenden und Reifenden, als was in der Erscheinung des Gereiften ihm mit berechtigtem Ansehen gegenübertritt. Daß vor dem noch nicht vernünftigen oder dem durch die Sinnlichkeit und den bösen Willen in seinem Vernunftgebrauch gehemmten Men-

schen das Vernünftige und Rechte in der Person dessen, dem er zu gehorchen hat, erforderlichen Falls mit nöthigender Gewalt sich repräsentirt, ist an sich vernünftig und den psychologischen Gesetzen der menschlichen Entwicklung entsprechend.

Aber eben deswegen kann da, wo von der Auctorität ein richtiger Gebrauch gemacht wird, zwischen dem, der sie übt, und denjenigen, an welchen er sie übt, nimmermehr eine unausfüllbare Kluft bestehen. Es ist ja ein beiden Gemeinsames für den Erzieher wie für den Zögling vorhanden, also auch kein bloßes Oben- und Voransein des einen, sondern zugleich doch eine Art Nebeneinandersein beider, ein gewißermaßen freundschaftliches Verhalten zu einander, welches mit dem Alter des Zöglings wächst und woraus später jene schönen Beziehungen entstehen, in welche man wohlgeartete Söhne zu ihren rechtschaffenen Vätern treten sieht, ebenso ehemalige Schüler zu ihrem gewesenen Lehrer, nachdem das Leben sie einander wieder näher brachte, da väterliche Freude mit brüderlicher Zuneigung im Bund auf der einen, und eine mit Ehrerbietung gepaarte Freundschaft auf der andern Seite von der wohlgeleiteten Erziehung Zeugnis ablegen. Denn deren Gehalt erprobt sich weit hinaus über das Schulleben, und so wenig man die pädagogische Tüchtigkeit eines Lehrers nach den schnellen Urtheilen der Schüler sicher mißt, auch nicht derjenigen, welche seiner Zucht eben entnommen sind, aber noch in frischer Erinnerung des beugenden Elements an seiner Auctorität stehen, so wird man doch daraus, wie die zu Männern Gewordenen über ihn denken und ihm begegnen, meist das richtige Urtheil finden. Appellation a pueris male informatis ad viros melius informandos ist daher ein Rechtsmittel des ächten Lehrers, welches sicher anschlägt.

Aus dem Bisherigen ergiebt sich von selbst, worauf Auctorität sich gründet, was ihre Lebensbedingungen sind. Sie ist, wie wir gesehen haben, göttlicher Ordnung, das müßen ihre Träger wissen und mit Wort und That bekennen. Gleichwie der Statthalter eines Königs Gehorsam und Respect gegen seine Person nur in Kraft des königlichen Auftrags, der ihn an seinen Posten berief, ansprechen kann und also mit dem Augenblick, da er selbst seinem Könige ungehorsam wird, die Bande des Respects gegen ihn bei seinen Untergebenen auflöst, so verhält es sich mit den Inhabern aller Auctorität unter den Menschen. Sie sind Lehensträger der höchsten Auctorität. Vor dieser sich beugend gewinnen sie das Recht und den Muth, ihr obrigkeitliches Amt auszurichten in Staat, Familie, Schule, bösen Willen zu brechen, das Schlechte niederzuhalten, der anvertrauten Gewalt zu brauchen. Nach ihr aufsehend und die eignen Schritte auf den Weg Gottes lenkend, werden sie Vorbilder der Heerde und gewinnen den Einfluß, welcher die ihnen zur Hut und Erziehung Zugewiesenen nachzieht auf den gleichen Weg. Ehrfurcht vor Gott haben ist daher das Fundament für die Ehrerbietung, welche der Erzieher von seinen Zöglingen anspricht, sein eigener Gehorsam gegen Gottes Wort und Willen das stärkste innere Motiv des Gehorsams, den er für seine Befehle fordert; dadurch steht er in Mitte der Untergebenen nicht als der den eigenen Willen Durchsetzende, sondern als der im Auftrag dessen, dem beide unterthan sind, die Oberen wie die Unteren, Befehlende, also frei von dem Schein des Egoismus und der Willkür, welche dem Respect im Weg stehen, den Ungehorsam herausfordern, und dasjenige selbst zuerst leistend, wozu er andere antreibt. Aus eigener Machtvollkommenheit Herr sein wollen, heißt die Herrschaft im Keime verderben und schwächen, der Auflehnung die Handhabe geben. Es hilft also nichts, nach der aus dem öffentlichen Leben entschwundenen Auctorität seufzen, über zunehmende Unbotmäßigkeit jammern, wofern dies nur aus Anerkenntnis der Schwierigkeit kommt, unter solchen Umständen das Regiment zu führen, wenn nicht damit zugleich das Bewußtsein der Regierenden erwacht, daß sie selbst zuerst Gehorsam zu üben und Gott die Ehre zu geben haben. Ein Erzieher, welcher dem Christenthum gleichgültig gegenübersteht oder gar feindselig und spöttisch sich gegen Religion und Bibel verhält, hat kein Recht, über Mangel an Auctorität zu klagen; ist er doch als der den Ast durchsägt, auf welchem er selbst sitzt. Man erkenne aber hier, von welcher Bedeutung für das erziehende Element der Schule eben dies ist,

daß in ihr die heil. Schrift mit ihrem göttlichen Ansehen als das Haupt- und Grundbuch gilt und um wie viel leichter es dem Lehrer wird, seinen ermahnenden und strafenden Worten Eingang zu verschaffen und Nachdruck zu geben, wenn er sie aus Gottes Wort nimmt und bekräftigt, er also nicht in eigenem Namen, sondern als Botschafter an Christus Statt redet.

Das Stehen unter der göttlichen Auctorität also die Grundbedingung des Anspruchs auf diejenige, welche ein Jeder an seinem Ort geltend zu machen hat. Was sodann speciell die Auctorität des Erziehers betrifft, so kann sie nicht bestehen ohne einen festen, soliden Charakter. Denn schnell, oft sicherer als die Alten, merkt die Jugend den Mangel desselben; man möchte sagen, es sei ihr eine besondere Expansivkraft eigen, welche nach mechanischen Gesetzen auf den Erzieher drückt; überall wo eine schwache Seite, eine Oeffnung ist, macht sich der natürliche horror vacui geltend. Ein Erzieher ohne männlichen Charakter ist ein leerer Raum, von dem Uebermuth der Zöglinge ausgefüllt. „Sie tanzen auf ihm herum," lautet die sprüchwörtliche Redensart. Eher vergiebt die Jugend Eigenheiten des Naturells, Auffälligkeiten des Benehmens, selbst spöttelnd hat sie Respect, wenn nur der Erzieher ein Mann ist. So auf dem Grund der Persönlichkeit ruht die Berechtigung des Ansehens.

Was dann das eigene Wissen und Können betrifft, so schadet oft ein kleines Versehen und Straucheln, und wenn es aus Mangel an Vorbereitung kam, wirkt dies Ansehen untergrabend; ein fauler Lehrer wird verachtet, ein schwacher an Kenntnissen bloß nieder taxirt; Poltern und Gewaltbrauchen jagt dann augenblicklichen, sinnlichen Schrecken ein als vor einem Ungewitter, — das Gegentheil von Respect. Es muß, wer beugend wirken will, ziehend wirken können, denn vor der bloßen Gewalt beugt sich die Jugend nicht wirklich, sondern duckt sich etwa, um nicht getroffen zu werden, aber beugen mag sie sich vor dem, der sich zugleich als Vorbild giebt, nach welchem sie sich zu strecken Trieb empfindet.

Erleichtert wird die Auctoritätsübung durch in die Sinne fallende Vorzüge — stattliche Gestalt, imponirende Erscheinung, kräftige Stimme; doch wenn mit Eitelkeit verbunden, so schaden sie vielmehr; ein anderes ist vor der Front als Oberster commandiren, ein anderes vom Katheder aus lehren und wehren, dort kann ansehnlich sein, was hier lächerlich wäre; nur im Dienst eines Höheren wirken jene Naturgaben mithelfend, dagegen der männliche Geist selbst im kleinen oder misgestalten Körper Ansehen erwirbt und die Zöglinge derlei äußerliche Mängel bald nicht einmal mehr wahrnehmen.

Ausbrüche der Leidenschaft entstellen das Vorbild und unterbrechen die ziehende Wirksamkeit; Parteilichkeit wirkt Erbitterung bei den Zurückgesetzten und nicht einmal Achtung bei den Vorgezogenen, also weder Beugen noch Ziehen dabei; desgleichen bei der Inconsequenz; unmoralischer Wandel außer der Schule, das Fallen in böse Gerüchte vernichtet die Auctorität. Wohl dem, der auch aus der eigenen Jugendzeit von keinem Schatten verfolgt wird.

Dies alles ist Persönliches und die subjective Auctorität bedingend. Im Lehramt liegt aber zugleich eine objective Auctorität, welche zu schützen ist durch Aufrechthaltung der Schulgesetze und Ordnungen, durch Inehrenhalten der bestehenden Einrichtungen, auch der vorgeschriebenen Schulbücher, die man vor den Schülern nicht schlecht machen und deren Fehler man schonend bessern soll, ferner durch Achtung der Collegen. Wenn Vater und Mutter in Gegenwart der Kinder sich gegenseitig heruntersetzen, so verlernen diese das Gehorchen gegen beide mit der Achtung, und wenn Lehrer untereinander hadern vor den Augen der Schüler, oder sich bespötteln, jeder sich größer machend durch Verkleinerung des andern, so wandert die Auctorität aus von der Anstalt: denn sie war ein gemeinschaftliches Gut und kann nicht einzeln als Lehen genommen werden.

Durch das Amt des Lehrens und durch die Mithülfe zur Erziehung rückt der Lehrer überhaupt in den Ring der objectiven Auctorität ein, welcher die menschliche Gesellschaft umgiebt. Er ist daher verbunden, alle übrigen Auctoritäten in Ehren zu halten, also

zunächst die Eltern seiner Schüler, die Gemeindeobrigkeit u. s. f. bis zur Spitze. Das Spötteln und sich Mokiren über die Handlungen der Regierenden im Mund der Lehrer macht suffisante junge Leute, ein politisirendes Gescheidlesthun, dahinter nichts ist. Dem Selbstmord gleich aber kommt, wenn ein Lehrer sich unter die Aufrührerischen mengt und zur Vermehrung der Buberei mitwirkt, der vielmehr dazu da ist, Buben der Mannheit entgegenzuführen. Ein garstiger Reim, Demagog zu Pädogog; der eigenen subjectiven Auctorität thut den größten Abbruch, wer die objective beeinträchtigt und dieses sociale Capital verschleudern hilft, anstatt für seine Vermehrung zu wirken. Es ist nicht so, daß wo die eine Auctorität erschüttert wird, die andere unbewegt bliebe. Der Vater, welcher vor seinen Kindern das Gegentheil des Gebotes: „fürchte Gott, ehre den König" thut, untergräbt zugleich sein eigenes Königthum im Hause, und so der Lehrer muß bei seinen Urtheilen über Obrigkeit und Gesetz vor den Ohren der Schüler der Solidarität eingedenk sein, kraft welcher alle Auctoritäten miteinander stehen und wanken. Das Gleiche soll von Obrigkeit und Eltern dem Lehrer gegenüber beobachtet werden und es soll keine Auctorität die andere fallen lassen. Je fester alle zusammenhalten, desto mehr Respect ist in den Zöglingen, desto seltener nöthig also die Schärfe der Zucht und die Anwendung sinnlicher Gewalt.

Doch darf dieses nicht dahin verstanden werden, als ob nun unter sämmtlichen Trägern des obrigkeitlichen Ansehens ein esprit de corps, etwa nach Art des Officierstandes gegenüber von den Soldaten zu pflegen wäre, da nämlich keiner der Vorgesetzten weder auf sich noch auf einen andern etwas kommen zu lassen für Pflicht ansieht. Solches mag bei dem Militärstand aus dem unabwendbaren Bedürfnis straffer Disciplin entspringen, es erzeugt aber auch dort viele heimliche Erbitterung und leicht verbindet sich damit ein unaufrichtiges Wesen neben Schönthun in's Angesicht. Vielmehr steht es dem Erzieher sogar wohl an, sich selbst vor seinen Zöglingen schuldig zu bekennen, je nachdem er sich verfehlt hatte; denn weit entfernt, dadurch das Auctoritätsprincip zu verläugnen, bestätigt er dasselbe vielmehr durch seine eigene Demüthigung unter Den, der die Quelle aller Auctorität ist.

Ueberhaupt aber ist von dem Recht, was in der väterlichen Gewalt liegt, niemals ein bloß formeller Gebrauch zu machen, also etwa um den Willen im Gehorsam der Art zu üben, wie man Fingerübungen am Clavier anstellt, die eben, ohne besondern musikalischen Werth zu haben, nur dazu dienen, die Muskeln frei und beweglich zu machen. Denn wohl ist Gehorsam eine heilsame Gymnastik der Seele und jeder Gehorsamsact zugleich ein formales Bildungsmittel für den Willen: aber gleichwie es sich mit der Bildung des Denkens verhält, da der formale Gewinn immer an einem Stoff, welcher in sich selbst realen Werth hat, erzielt werden soll, so sind auch dem Willen nur solche Gebote zu seiner Uebung aufzugeben, welche an sich sittlichen Werth und die innere Nothwendigkeit der Pflicht für sich haben. Exercitien der Willensbeugung ohne die Grundlage der aus dem Sittengesetz genommenen Motive wären bloße Dressur, wie sie bei dem Einüben von Pferden und Jagdhunden, nicht aber bei der Erziehung eines Menschen am Platz ist. Plumpe Befehlslust gefällt sich zuweilen darin, durch ein Gebieten und Verbieten, das keine moralische Heimat hat, ihren Muth zu kühlen; die Folge davon ist augenblickliche Erkältung und Abneigung im Gemüth des Untergebenen und Auflehnung, sobald der eingepreßte Wille Luft bekommt.

Richtig geübte Auctorität kann nicht heteronomisch wirken, die Persönlichkeit und ihre gesunde Entwicklung nicht gefährden; denn in der That will sie ja nichts anderes als den Werdenden und noch Unreifen durch das berechtigte Ansehen des Reifen dahin führen, daß er das wird, wozu er selbst im Grunde seines Wesens angelegt ist und will ihn zu nichts anderem anhalten, als was er als Gereifter einst nach eigener Entschließung thun wird. So lange der Erbe ein Kind ist, ist er noch unter den Vormündern; das muß der Erbe fühlen, indem er die Macht der Auctorität über sich findet;

die Vormünder aber, indem sie diese Macht ausüben, müßen dessen eingedenk sein, daß das Kind ein Erbe ist und zur Sohnschaft berufen. **Fr. Albert Hauber.**

Aufgaben (Hausaufgaben). Ob dem Schüler Aufgaben für's Haus gegeben werden sollen, könnte nur da zweifelhaft erscheinen, wo man das Unterrichten lediglich als Mittheilung des Wissenswürdigen betrachtet. Bei dieser Ansicht könnte allerdings das Haus angesehen werden als derjenige Ort, wo der Schüler nur von all' der Mühe ausruhen soll, welche ihm das Aufnehmen der in der Schule gehörten Sachen gemacht hat. Ist aber die Schule für die Jugend vorzugsweise da, um deren Geist zu üben, so daß, was im Unterrichte mitgetheilt wird, den Stoff für die Uebungen abgiebt, so kann's nicht zweifelhaft sein, daß ein verhältnismäßiger Theil dieser Uebungen auf das Haus fallen, daß der Schüler alltäglich seine Hausaufgabe haben müße. Denn offenbar ist z. B. das Lateinlernen, d. i. die Uebung des Geistes in Erfassung der lateinischen Sprache, so wichtig diese an sich ist, doch minder wichtig für's ganze Leben, als das Arbeitenlernen. Es lernt aber niemand arbeiten, wenn er immer muß. Ein Müßen ist freilich auch bei der Fertigung von Hausaufgaben, aber kein durchgängiges, wie in der Schule; was ja dem Schulmann schon die große Verschiedenheit in den Leistungen seiner Schüler genugsam beweist. Die Hausaufgabe selbst ist geboten, aber die Zeit der Fertigung und die Art der Ausarbeitung ist dem Schüler mehr oder weniger anheimgestellt. Und so wird ihm die Hausaufgabe eine Uebung in der rechten Zeiteintheilung, in der Sauberkeit der Handschrift, der Hefte und Bücher, in der Stetigkeit des Arbeitens, ja — seitdem besonders die Speculation so vielerlei Erleichterungen und Hülfsmittel erzeugt hat — sogar der Redlichkeit, neben dem, daß er seinen Geist an dem vorliegenden Stoffe übt und seine Kenntnisse erweitert und befestigt. Ich glaube, daß die Mattigkeit oder die Abneigung gegen das Arbeiten, welche an Zöglingen der Erziehungsanstalten vielfältig wahrgenommen wird, vorzugsweise auf den Mangel der Selbstbestimmung zurückzuführen sei: die Zöglinge gehen in's Lehrzimmer und in's Arbeitszimmer auf Commando, wie sie aufstehen, essen und spazierengehen: die feste Ordnung, die größte Wohlthat für die Jugend, wenn sie für die eigentliche Berufszeit eingehalten wird, bewirkt das Gegentheil von dem, was man damit bezweckt, wenn sie sich auch über die Zeiten erstreckt, auf deren Anwendung nach eigenem Ermessen wir ein natürliches Recht haben. Dieselbe Wahrnehmung kann man an solchen Schülern machen, welche durch den Unverstand der Eltern mit Privatunterricht überhäuft werden.

Das Arbeitenlernen ist der erste, und die Förderung in Kenntnissen der zweite Zweck der Hausaufgaben. Hieraus ergeben sich die Regeln für den Lehrer, welcher Hausaufgaben giebt, sowohl in Hinsicht des Maßes, als auch der Art derselben. Zuallererst darf der zweite Zweck nicht zum ersten gemacht, die Gewinnung des Stoffes darf nicht als Hauptsache behandelt werden. Es ist wohl schon mehr als einmal ausgesprochen worden, und ich selbst habe es von einem Vorsteher der Anstalt, deren Schüler ich war, als Aufmunterung zum häuslichen Fleiße aussprechen gehört, daß in der Schule nur die Anleitung gegeben werde, und die Hauptsache durch den häuslichen Fleiß zu leisten sei, d. h. daß der Lehrer in der Schule zeige, wie man Kenntnisse erwerben solle, und die Kenntnisse selbst durch den häuslichen Fleiß erworben werden müßten. Dies ist geradezu unwahr und beweist das Nichtverstehen der Aufgabe: die Hauptsache muß in der Schule geschehen, und der häusliche Fleiß muß dazu helfen, daß dieselbe so vollständig wie möglich zu Stande komme. Wer den zweiten Zweck zum ersten oder zum alleinigen macht, wird seine Schüler überbürden, und damit sich nicht nur an ihrem physischen Wohle versündigen, sondern auch, anstatt sie arbeiten zu lehren, dieselben zum Sudeln statt des Schreibens und zur Oberflächlichkeit in ihren Leistungen, mündlichen und schriftlichen, anleiten, überdem ihnen mit den Hausaufgaben auch die Schule selbst entleiden. Dagegen wenn wir den ersten Zweck fest im Auge behalten, werden wir einmal das Maß der Hausaufgaben mit Leichtigkeit finden und einhalten können. Denn offenbar wird nur derjenige Schüler arbeiten lernen, welchem ein seinen Kräften

und der verfügbaren Zeit angemessenes Maß von Arbeit auferlegt wird; und wer einmal Lehrer sein will, ist verpflichtet, die Arbeitskraft seiner Schüler wirklich und genau zu kennen. Er wird hier, wie im übrigen Lehrberufe, am besten thun, die mittlere Arbeitskraft sammt der mittleren Zeit zum Maßstabe seiner Aufgaben zu machen. Denn wenn wir drei Classen von Arbeitskräften annehmen, so wird bei der obersten sich meist jene Eile und Flüchtigkeit vorfinden, welche des Zügels — und bei der untersten jene Langsamkeit und Unbehülflichkeit, welche des Spornes bedarf; bei allen aber wird die Aufmerksamkeit, wie in der Schule, so in den häuslichen Leistungen, immer auf's neue angepflanzt werden müßen. Ebenhiedurch ist die Controle der Hausaufgaben und das Geschäft der Erziehung durch Hausaufgaben eine der schwierigsten, wo nicht die schwierigste Aufgabe des Lehrers. Wo man, wie schon versucht worden ist, eine Veranstaltung trifft, um die Hausaufgaben unter der unmittelbaren Aufsicht des Lehrers, welcher dieselben giebt, fertigen zu lassen, da wird deren zweiter Zweck obenan gestellt und der erste hintangesetzt. Es giebt freilich ungeordnete Häuser genug, wo der Mangel des Ernstes es für den bedauernswürdigen Knaben noch immer wünschenswerther macht, daß er unter Aufsicht, als daß er für sich allein am Schreibtische sitze; und manche alte und junge Naturen sind so ganz unfähig, sich selbst zusammenzunehmen, daß sie das Arbeiten entweder niemals, oder bloß durch fortdauernde Nöthigung und Gewöhnung lernen. Aber für die allermeisten ist es ohne alle Vergleichung heilsamer, ohne andere Aufsicht und Leitung, als die zum Einhalten der Zeit und der äußern Ordnung, ihre Hausarbeiten zu fertigen. Der allgemeinen Wirkung nach ist selbst ein flüchtiges Arbeiten, wobei der Knabe auf eigenen Füßen steht, der durch fortgehende Handleitung bewirkten gründlichen Fertigung der Hausaufgaben vorzuziehen. Aber gerade das erfordert auf Seiten des Lehrers eine ganz unermüdete Aufmerksamkeit auf den einzelnen Schüler und eine große Gewalt über die Gemüther. Denn manche einzelne Schüler wird's wohl immer geben, welche nicht anders, als durch Strafen zum Arbeiten bewogen werden; aber wenn wir's bei allen oder bei der Mehrzahl bloß durch Strafen zuwege bringen, so liegt der Fehler an uns; wir müßen dann bei ernstlicher Selbstprüfung bekennen, daß unsre Thätigkeit mehr eine mechanische, als eine geistige, und daß in unsrem Eifer mehr Selbstsucht, als Liebe sei. Es muß, was freilich erst im weitern Verlaufe der Lehrthätigkeit erkannt wird, durch Arbeit an uns selbst unsre Willenskraft so erstarken, daß der Schüler auch außer der Schule deren Macht empfindet und hiedurch die natürliche Trägheit allmählich überwinden lernt. Dies ist die beste Anleitung zur Fertigung der Hausaufgaben; Anweisungen für's Einzelne sind nicht überflüssig, aber nur dann von wirklichem Werthe, wenn der Antrieb in jener Weise von uns ausgeht. Welches Maß aber für jede Art von Schulen und Schülern und jede Altersstufe, welches auch für Knaben und Mädchen — da dieses große Unterschiede macht — das rechte sei, ist geradezu unmöglich anzugeben, weil die Sache zu sehr von den Individualitäten nicht nur der Schüler, sondern auch der Lehrer abhängt. Auch der geübte Lehrer muß das immer von neuem, und muß so sein ganzes Leben daran lernen. Da übrigens die Hausaufgaben meist schriftlich sind, so werden wir vom Schreiben allerdings ein Kriterium des rechten Maßes hernehmen können: was fleißige und wohlerzogene Schüler von mittlerer Befähigung von einem Tage zum andern in einer billig bemessenen Zeit sauber schreiben können, das ist gerade genug; und was sie nur durch sudelndes Schreiben bewältigen können, das ist zu viel. Freilich, wo an derselben Classe mehrere Lehrer Unterricht und Hausaufgaben geben, muß das Maß genauer festgestellt werden, was nur durch billige Uebereinkunft geschehen kann; wie es denn in Zeitschriften nicht an Klagen, vornehmlich aus Norddeutschland, gefehlt hat, daß dieser jener Lehrer in seinen Hausaufgaben sich so gebärde, wie wenn er allein über den häuslichen Fleiß der Schüler zu gebieten hätte. Solche Dinge erweisen einen krankhaften Zustand der Lehranstalt, in der sie vorkommen.

Giebt der erste Zweck der Hausaufgaben, das Arbeitenlernen, das Directiv für

deren Maß, so ergiebt sich die Art derselben vorzugsweise aus dem zweiten Zwecke, der Förderung in Kenntnissen. Die Kenntnisse, welche durch Hausaufgaben gefördert werden sollen, werden keine andre sein, als diejenigen, welche die Schule beibringen will. Eben darum wird es nur zweierlei Arten derselben geben, Vorbereitung und Wiederholung, welche beide wieder zwiefacher Art sind, mündliche und schriftliche. Es wird sich hiebei je nach dem Alter, dem Geschlechte und den schon vorhandenen Kenntnissen der Schüler, vielleicht auch je nach den vorliegenden Lehrstoffen und Lehrmitteln oft fragen, welche Vorbereitung und Wiederholung, die mündliche oder die schriftliche, anzuwenden oder vorzuziehen sei? eine Frage, welche nur an Ort und Stelle, d. h. in jeder einzelnen Schule oder Schulclasse genügend beantwortet werden kann. Nur das wird überall das Gleiche sein, daß jeder Lernstoff, welcher seiner Natur nach — wenigstens von vorne herein — nicht eingesehen, sondern nur memorirt werden kann, wie die Formenlehre einer fremden Sprache, ganz und ungetheilt der mündlichen Vorbereitung anheimfällt. Dieses zu bemerken ist darum nicht überflüssig, weil zum großen Nachtheile der lernenden Jugend eine Zeit lang die Meinung aufgekommen und sogar als eine nützliche Erfindung angepriesen worden ist, daß eben die Declinations- und Conjugationsformen einer fremden Sprache durch bloße Uebung im Lesen und Uebersetzen am besten gelernt würden; wodurch die Unsicherheit in den Anfangsgründen in's Endlose fortdauert und gleichermaßen auf die syntaktischen Kenntnisse übergeht, so daß bei Schülern, die in solcher Weise herumgezogen werden, des Rathens kein Ende ist und von allem zusammen nichts haften will. Sonst aber mag als Regel zur Entscheidung über die Frage, ob mündlich, ob schriftlich, ganz einfach das gelten, daß dasjenige vorzuziehen sei, was mehr zur geistigen Uebung der Schüler ihrer Mehrzahl nach geeignet ist. Nach Umständen wird in einer Schulclasse die mündliche Vorbereitung bisweilen Jahre lang die vorherrschende sein müßen, wenn z. B. eine neue Sprache gelernt wird. Aber für beide Vorbereitung und Wiederholung, wird Quintilians Regel, daß alle Tage wenigstens einiges zu schreiben sei, ohne Ausnahme gelten. Nur eine Art der schriftlichen Wiederholung sollte überall und für immer aus den Schulen verbannt sein, wie ja auch da und dort von den Behörden amtlich gegen dieselbe eingeschritten worden ist: nirgends sollte einem Schüler zur Strafe aufgegeben werden, auch nur zehn bis zwölf Linien zwanzigmal, zehnmal, ja auch nur zweimal zu schreiben. Daß dem trägen oder unsaubern Schüler anbefohlen wird, das, was er im Unfleiße hingeschmiert hat, sauber zu schreiben, wird freilich allenthalben und oft nöthig befunden werden.

Wenn aber der Schüler durch Hausaufgaben in den Kenntnissen gefördert werden soll, welche seine Schule ihm beizubringen sucht, so wird die Zeit, welche jedes Lehrfach für die Leistungen des häuslichen Fleißes anzusprechen hat, zwar im allgemeinen nach derjenigen Zeit zu bemessen sein, welche demselben im Unterrichte zugewiesen ist; aber in der Anwendung und wirklichen Vertheilung werden hier desto mehr Modificationen eintreten müßen, je größer die Zahl der gleichzeitig behandelten Fächer und je geringer die innere Verwandtschaft dieser Fächer ist. Denn was ein mit Recht angesehener pädagogischer Schriftsteller zu Gunsten des Vielerleis in unsern gelehrten Schulen angeführt hat, variatio delectat, das ist weder eine haltbare Rechtfertigung dieses Vielerleis, noch könnte es, wenn's auch eine solche wäre, auf die Hausaufgaben angewandt werden. Nehmen wir an, es habe ein Schüler täglich zwei Stunden auf seine schriftlichen Hausaufgaben zu verwenden, so kann er diese nicht mit Lust und wirklicher Theilnahme fertigen, wenn er deren vier vor sich hat, so daß auf jede eine halbe Stunde kommt. Ist das Arbeitenlernen der erste Zweck der Hausaufgaben, so wird dieser besser erreicht werden, wenn der Schüler in zwei Stunden nur zwei, und noch besser, wenn er nur eine zu liefern hat. Den fleißigen Schüler ängstigt das Vielerlei der Hausaufgaben, und dem minder fleißigen giebt es die Berechtigung zum Hudeln. Auch in diesem Stücke ist es nicht möglich, eine Ein- und Abtheilung anzurathen, welche in verschiedenartigen Schulen und bei Schülern zarteren und reiferen Alters, ja welche auch

nur für alle Lehranstalten gleicher Art und bei Schülern gleichen Alters anzuwenden wäre. Wollte man irgendwo dergleichen mit dem Zirkel ausmessen, und den Anspruch jedes Lehrfachs auf die Hausaufgaben bis auf Viertelstunden und Minuten abgränzen, so dürfte man sicherlich erwarten, daß die Hausaufgaben unfruchtbar bleiben. Es ist auch hier der Geist, welcher lebendig macht und der Mechanismus, welcher tödtet. Eine Uebereinkunft der verschiedenen an derselben Classe arbeitenden Lehrer zu Anfang des Schuljahres und wiederholte Besprechungen in dessen Laufe sind freilich nothwendig. Aber das Nothwendigste ist doch, daß derjenige, welcher den Hausvater in der einzelnen Classe vorstellt, das rechte Verhältnis zwischen den Hausaufgaben erkenne und erhalte, und eben darum die Leistungen seiner Schüler auch für die Mitlehrer controlire, wenn auch nur diese es sind, welchen die eigentliche Censur der gefertigten Hausarbeiten zusteht.

Dr. **C. L. Roth.**

Zusatz der Redaction. Aufgaben im allgemeinen Sinn s. v. a. Aufforderungen zu einer bestimmten Leistung sind mit dem Begriff des Unterrichtens auf unteren und mittleren Stufen selbst gegeben, sobald man Unterrichten und Lehren scharf unterscheidet. Der Universitätsprofessor als Wissenschaftslehrer lehrt, d. h. er giebt Gelegenheit zu lernen; der Lehrer an mittleren und niederen Schulen unterrichtet seine Schüler, d. h. er tritt in Wechselverkehr mit den Lernenden, um ihnen gewisse Kenntnisse, Fertigkeiten und Einsichten zu eigen zu machen (das Zeitwort „unterrichten" fordert ein persönliches Object, „lehren" nicht nothwendig). Deswegen ist der Werth eines Lehrers, der unterrichten soll, durch sein Talent für diesen Wechselverkehr mit dem Schüler, seinen psychologischen Blick in die Eigenthümlichkeiten und Bedürfnisse der Altersstufen, seine Liebe zur Jugend wesentlich mitbedingt; für den Universitätslehrer dagegen ist die Wissenschaft selbst nebst der Gabe der Darstellung die Hauptsache. Bei den Studirenden setzt man das selbständige Interesse für die Wissenschaft und die Fähigkeit, den Vortrag des Lehrers zu verstehen und zu verarbeiten, als schon vorhanden voraus; beides soll auf den vorangehenden Stufen erst geweckt und gepflegt werden. Hauptmittel dazu sind nun eben die Consequenzen jenes Wechselverkehrs: neben der dialogischen Form die Aufgaben. Sie fordern den Schüler mit einer gewissen Nöthigung auf, theils dasjenige, was er gesehen oder gehört hat, bis zur Fertigkeit einzuüben, so daß er es leicht, geläufig kann (Memorirübungen, Schönschriften, Zeichnungen, Clavieraufgaben ꝛc.), theils sich für die Aufnahme des Unterrichts seinerseits durch Entfernung der für ihn lösbaren Schwierigkeiten vorzubereiten (Präparation), oder über die Benützung des empfangenen Unterrichts durch entsprechende Leistungen auszuweisen (schriftliche Uebersetzungen, Wiederholungen, Aufsätze, mathematische Aufgaben). Sie rufen also einerseits die Selbstthätigkeit des Schülers auf, andererseits geben sie dem Lehrer Gelegenheit, zu erkennen, wie weit das Verständnis und das Können bei dem einzelnen Schüler bis dahin vorgeschritten ist. Hierin beruht der hohe Werth, ja die Unentbehrlichkeit der Aufgaben; der Lehrer kann ohne diese Probe nicht wissen, wie weit der Unterricht seinen Zweck erreicht, und die selbstthätige Kraft des Schülers kann ohne diese Uebung nicht erstarken.

Die Lösung der Aufgaben muß nun zu einem guten Theil in die Unterrichtszeit selbst fallen, theils weil bei manchem Unterrichtsgegenstande die Natur der Sache es mit sich bringt, daß die wichtigste Thätigkeit in der Lösung der Aufgaben besteht und diese die meiste Zeit wegnimmt, wie beim Rechnen, Schönschreiben ꝛc., theils weil die Schüler nur allmählich der beständigen Leitung des Lehrers dabei entbehren lernen, wie beim Uebersetzen, theils weil in vielen Fällen, nämlich überall, wo der Lehrer mehrere Abtheilungen vereinigt zu unterrichten hat, die Schuleinrichtung ihn nöthigt, die einen Schüler mit Aufgaben zu beschäftigen, während er die andern mündlich unterrichtet, eine Nöthigung übrigens, welche sich, wenn der Lehrer sein Geschäft versteht, für solche Schüler als sehr nützlich erweist, indem sie besser für sich arbeiten lernen, zu großem Gewinn für ihre Selbstthätigkeit und Selbständigkeit. Die befriedigenden Leistungen

kleinerer Schulen in Vergleich mit größeren Anstalten, in welch letzteren nur je eine Jahresabtheilung eine Classe bildet, findet wohl hierin hauptsächlich ihre Erklärung; der Lehrer mit einem Jahrescursus kommt gar zu leicht in's Lehren hinein und versäumt das ebenso wichtige Einüben (vgl. Einübung).

Ein Theil der Aufgaben muß aber auch zu Hausaufgaben werden, wenn die Schule nicht die ganze Zeit, in welcher der Schüler lernen und geistig arbeiten soll, in ihren unmittelbaren Bereich ziehen will, was als allgemeine Maßregel, abgesehen von den äußeren Schwierigkeiten, aus den im voranstehenden Artikel dargelegten Gründen, hauptsächlich weil der Schüler allmählich zur Freiheit erzogen werden soll, entschieden zu widerrathen ist. Es giebt in unserer Zeit „aufsichtswüthige“ Eltern, die alle geistige Thätigkeit ihrer Söhne schulpolizeilich umklammert sehen möchten, dabei aber ihre sittliche Zucht nicht mit einem Finger anrühren und die Jungen z. B. ehe sie flügge werden, an allen Genüssen der Erwachsenen Theil nehmen lassen; das umgekehrte Verhältnis in der alten Zeit war besser. — Der durch diese Arbeiten herbeigeführte unvermeidliche Kampf gegen Trägheit und Unredlichkeit einzelner Schüler ist mittelst einer Disciplin zu führen, welche in dem sittlichen Ernst und dem reinen Willen des Lehrers ihren Hauptthebel hat.

Aber die im Obigen gegebenen Normen für die Uebung dieses Rechts und dieser Pflicht der Schule sind nicht immer eingehalten worden. Es hat nicht an Lehrern gefehlt, welche aus Bequemlichkeit oder Gleichgültigkeit oder durch falsche pädagogische Ansichten irre geleitet zu wenig Ansprüche an die häusliche Thätigkeit der Schüler machten, noch weniger an solchen, welche in unklugem Eifer oder unlöblichem Ehrgeiz das Maß auf der andern Seite überschritten. Noch entscheidender wirkten die das Publicum beherrschenden Vorstellungen von der Bedeutung gewisser Gegenstände des Wissens für Bildung und Leben und die darauf gegründeten Forderungen an die Unterrichtsplane der Schulen, die gar oft ohne Rücksicht auf die Kraft und das Bedürfnis der Lernenden mit ungestümem Geschrei Beachtung begehrten und gewannen *): man überschätzte die Kenntnisse, als ob der Werth und die Wirksamkeit eines Menschen von ihnen allein abhienge, und machte immer wieder den falschen Schluß: das und das muß man im Leben wissen, also muß es die Schule lehren; so wurden die Unterrichtsplane mit Fächern überladen und die Lehrer, durch die neuen Eindringlinge im eigenen Hause eingeengt, suchten ihr Gebiet nach außen zu erweitern. Die Folge davon war, daß die Schüler nicht selten mit häuslicher Arbeit überladen, eben hiedurch aber die Freude am Lernen in ihnen gemindert, ihr Geist und Körper abgestumpft wurde. **) Die Versuchung lag dann nahe, unerlaubte Wege einzuschlagen, um sich Luft zu schaffen; insbesondere griff das Unwesen der Privatinstructoren um sich, welche zunächst dem bedrängten Knaben Nachhülfe leisten sollten, aber sehr häufig sich zu seinem Schaden unentbehrlich zu machen wußten; der Vater kaufte sich, anstatt die häuslichen Arbeiten des Sohnes in freier Weise selbst zu überwachen, durch weitere Geldopfer von dieser Pflicht los und wurde der Schule, mit welcher er durch gemeinsame Thätigkeit für einen Zweck mehr verbunden werden sollte, nur noch mehr entfremdet (vgl. Privatlehrer).

*) Wir stimmen hierin vollkommen überein mit dem Schulmann, der in Gelzers Prot. Monatsbl. (1855 Mai) die Krankheitssymptome unseres modernen Schulwesens bespricht, während wir seine Vorschläge in Bezug auf die Ueberwachung der Arbeiten und den Modus der Versetzungen nicht gutheißen können.

**) Wir begnügen uns, einen Beleg anzuführen. Ein norddeutscher Schulmann, Ed. Krüger, sagt (Päd. Rev. 1842 Juli): „Es sind Fälle bekannt, daß Secundaner und Primaner an manchen Schulen 4 — 5 tägliche Privatarbeitsstunden nöthig finden, um den Anforderungen aller Lehrer zu genügen, zumal wenn eine Schule das Glück oder Unglück hat, lauter tüchtige, energische Männer zu haben, denen ihr Fach ein Heiligthum ist“ — und führt dies mit speciellen Nachweisungen aus, indem er die Warnung hinzufügt, doch ja nicht durch „auferlegte Privatarbeiten“ der Jugend den letzten Rest freier Selbstentwicklung vollends zu entreißen. Vgl. übrigens den Art. Arbeit.

Nicht nur weichliche Eltern, sondern auch verständige Erzieher und Aerzte erhoben ihre Stimme gegen die an manchen Orten eingerissenen Misbräuche; die (von Uebertreibungen keineswegs freie) Schrift von Dr. Lorinser „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen 1836" gab den Anstoß zu einer ganzen Literatur Lorinseriana, aber auch zu erneuter Aufmerksamkeit der Behörden. In Preußen erschien das C. R. des Ministers Altenstein vom 24. October 1837 (Rönne II. S. 144 ff.), welches namentlich auch die häuslichen Arbeiten bespricht, die Beobachtung des richtigen Maßes einschärft und bei allen Gymnasien für jede Classe ein Aufgabebuch anordnet, welches dem Director die Controle erleichtern soll. (Vgl. das C. R. v. J. 1854, Rönne S. 189, welches erklärt, daß die ungenügenden Fortschritte der Schüler und die Zunahme häuslicher Arbeiten in vielen Fällen in dem Mangel an Sinn und Geschick der betr. Lehrer, die Lehrstunden ihrer Bestimmung gemäß zu benützen, ihre Ursache haben.) In andern Staaten geschah Aehnliches. Daß an der Verstimmung des Publicums gegen die höheren Schulen hie und da die Hausaufgaben Antheil hatten, läßt sich nicht in Abrede ziehen. Scheibert sagt (Päd. Rev. 1849 Juli S. 61): „Die Schulen haben von ihrem Einfluß und ihrer Anerkennung sehr verloren und an Misliebigkeit beim Publicum sehr zugenommen, seit sie so viel Gewicht auf häusliche Aufgaben gegeben und so ihr Lehrgeschäft fast ganz und gar in das elterliche Haus gelegt haben." Wenn man nun auch von diesem hyperbolischen Ausdruck Einiges in Abzug bringt, so bleibt doch ein nicht gedeckter Rest übrig. Aber soll man nun darüber das triviale Wort: abusus non tollit usum vergessen? Man hat nicht selten das Kind mit dem Bad ausgeschüttet. Wir wollen eine noch genauere Bestimmung, als die im Obigen enthaltene, zu geben wagen: wenn Schulunterricht und Arbeit für die Schule zusammen an einem vollen Schultag für die Kinder der Elementarclassen stufenweise 3 bis 7, für die Knaben 8, für die angehenden Jünglinge 9, an halben Schultagen für die beiden letztgenannten Classen 6 und 7 Stunden in Anspruch nehmen (für die Mädchen muß um der häuslichen Arbeiten willen, in denen sie die äußerlich größere Hälfte ihres Berufs finden sollen, noch mehr Zeit freigelassen werden), so kann der Schüler etwas tüchtiges lernen, ohne daß der Mensch von dem Schüler verschlungen wird, sein Recht auf selbständiges Leben und Thun bleibt ihm gewahrt und er kann sich immer auch wieder in Wald und Flur ergehen und in das stille heimliche Reich voll Träume, Hoffnungen und Freuden, das wir der Jugend gönnen wollen, einkehren (vgl. Krüger a. a. O). *)

Ueber einen einzelnen Punct, die Sonntagsaufgaben, ist im württemb. Corresp. Bl. 1855 eine längere Verhandlung geführt worden, wobei auf's neue hervorgehoben wurde: die Schule darf nicht dazu beitragen, daß der Tag des Herrn seiner Bestimmung entzogen wird, was jedoch durch Memoriren von Kirchenliedern u. dgl. keineswegs geschieht; die Sorge für die rechte Verwendung des heiligen Tags hingegen fällt der Familie zu. Auch für die Ferienaufgaben gilt in ähnlicher Weise: sie sollen mit Ausnahme der Gedächtnisübungen nichts weiter sein wollen, als ein guter Rath für Schüler und Eltern.

Ueber Ablieferung der Arbeiten zur festgesetzten Zeit werde pünctlich gehalten, aber der Lehrer vermeide, je jünger die Schüler sind, desto sorgfältiger, daß nicht mehrere größere Arbeiten auf den gleichen Termin fallen; lieber kleine Portionen nach kleinen Zwischenräumen, als darauf vertraut, daß die Schüler Zeit und Arbeit ökono-

*) Sie gehören dem Knaben, „die freien Nachmittage, an denen er in den Wald hinausziehen, in stiller seliger Lust dem Picken des Spechtes lauschen, den Sprüngen des Eichhörnchens zuschauen und das puckernde Herz eines Rothkehlchens in der eigenen warmen Hand fühlen, dem gefangenen Vogel ins helle, klare, unschuldige Auge blicken . . kann, Feld- und Waldstudien ohne Methodik, Anschauungsübungen mit viel nachhaltigerer Wirkung, als wenn die ABCschützen die Fenster des Schulzimmers zählen und das nach kunstgerechten Fragen beantworten müßen, was sie sonst schon wußten und im Leben besser erfahren würden." (Grube, v. d. sittl. Bild. d. Jugd. S. 86.)

misch vertheilen, die meisten lassen den äußersten Termin herankommen. Die Correctur, welche nie unterbleiben darf, wenn nicht Läßigkeit und Trägheit unter den Schülern einreißen soll, erfolge bald nach der Ablieferung in gleicher Regelmäßigkeit. Letzteres Geschäft kann freilich bei einer großen Schülerzahl sehr beschwerlich werden; allein es giebt auch keine andere Gelegenheit für den Lehrer, die einzelnen Schüler nach dem Maße ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse wie ihrer Treue so genau kennen zu lernen, und für den Schüler, die Handleitung und Weisung des Lehrers für eine größere Strecke Wegs so unmittelbar zu erfahren, und wir müssen deshalb darin eine Hauptprobe für die Gewissenhaftigkeit und Einsicht des Lehrers erkennen; er würde nur dann des Guten zu viel thun, wenn ihm nicht daneben noch Zeit bliebe, sich selbst durch Privatstudium zu erfrischen und zu fördern. Die Correctur sei in allem dem streng, dessen befriedigende Leistung nur von dem Willen, dem Fleiß und der Sorgfalt des Schülers abhängt, pünctlich in allem Aeußerlichen (Handschrift, besondere Hefte für jedes Fach, nicht einzelne Blätter, Fließblatt, Datum u. dgl.), dagegen mild in der Behandlung dessen, was durch den Grad der Fähigkeit und der Entwicklung des einzelnen Schülers bedingt ist. Bei einer sorgfältig geschriebenen Arbeit entspricht meistens dem Aeußeren auch das Innere. Der corrigirten Arbeit werde ein Urtheil des Lehrers beigesetzt, damit der Schüler zu wetteifernden Fleiße gereizt, der Lehrer zur strengsten Gewissenhaftigkeit genöthigt werde. Hat dieser Grund zu vermuthen, daß mit fremdem Kalb gepflügt worden sei, so hüte er sich, durch bittere Aeußerungen einen — so leicht nachtheiligen — Conflict zwischen der Schule und dem Hause herbeizuführen; wohl aber darf er, wenn die Aufgabe zweckmäßig war und der Grundsatz der Nichtintervention fest steht, darauf hinweisen, daß es zwar wohl möglich, aber nichts weniger als ehrenhaft sei, ihn, den Vertrauenden, zu täuschen. Bei Anfängern sei er genügsam und schlage nicht, wie das Sprichwort sagt, nach allen Mücken; erst mit der erstarkenden Kraft wachsen die Ansprüche. Finden sich in den Arbeiten der Schüler mittleren Schlags noch sehr viele Fehler, so ist dies, wenn die Schuld nicht noch in der unmittelbar vorhergehenden Classe zu suchen ist, ein Zeichen, daß die Aufgabe nicht wohlbemessen war; die Menge der in den Schülerheften verwendeten rothen Dinte ist ein besseres Zeichen für den Fleiß, als für das Geschick des Lehrers. Gar zu nachläßig gefertigte Arbeiten werden zur Umarbeitung zurückgegeben. Jede Arbeit der Classe muß nachher öffentlich durchgesprochen werden, damit jeder Schüler die Zeichen der Correctur in seiner Arbeit (Zeichen sind in vielen Fällen zweckmäßiger, als verbessernde Worte) als begründet erkenne und zu benützen vermöge. Bei sprachlichen Aufgaben kann man den Schüler anhalten, sein Verständnis der Fehler nachzuweisen, indem er auf dem Rand der Arbeit oder in einem besonderen Heft das Unrichtige an den gemachten Fehlern darlegt. Alle schriftlichen Arbeiten eines Schuljahrs soll der Schüler (numerirt) wenigstens bis zu dessen Schlusse aufbewahren. Der Lehrer besorge die Correctur zu Hause; nur wenn er bloß eine Jahresabtheilung in seiner Classe hat, mag er es, nicht um seinet-, sondern um der (jüngeren) Schüler willen, mit einem Theil der Arbeiten in der Classe thun, indem er den betreffenden Schüler dazuzieht. Einige Aufgaben sind der Art, daß der Lehrer sie in der Classe vorlesen lassen und mündlich corrigiren kann; doch kann seine bloß mündliche Correctur nie so fruchtbar sein, als die schriftliche, wenn er auch die Arbeiten aller Schüler während des Vorlesens nach einander ansieht. Zur Erleichterung des Geschäfts Schüler als Gehülfen zu gebrauchen, ist nur dann zuläßig, wenn es sich bloß um Auffindung von unzweifelhaften Fehlern handelt und wenn die Gehülfen völlig dazu befähigt und bei dem Ergebnis für sich in keiner Weise interessirt sind; ein Urtheil über eine solche Arbeit auszusprechen kommt aber in jedem Falle nur dem Lehrer zu.

Das Bisherige gilt hauptsächlich für höhere Schulen, wird übrigens schon in der Anwendung auf Realschulen aus Rücksicht auf diejenigen Schichten der Bevölkerung, welchen ihre Schüler der Mehrzahl nach angehören, nicht überall ohne Modificationen anwendbar sein. Noch mehr Beschränkungen müssen Hausaufgaben bei den Schülern

der Volksschule erleiden, um der Verschiedenheit des Ziels und der Verhältnisse der Eltern willen. Daß dagegen regelmäßige Hausaufgaben auch für die Volksschule nothwendig sind, wird festzuhalten sein. Wir führen dies nach der Darstellung von Goltzsch (Lehrplan für Dorfschulen Aufl. 3. S. 47) und Bormann (Unterrichtskunde für ev. Volksschulen 1856. S. 82 ff.) aus, welche wir in extenso zu vergleichen empfehlen, und ergänzen damit zugleich das für die höheren Schulen Gesagte, besonders in Rücksicht auf die unteren Classen derselben. Hausaufgaben, sagt G., sind das Hauptmittel, um Schule und Familie in der durch das Wesen und die Aufgabe beider Bildungsanstalten durchaus geforderten äußeren und inneren Verbindung zu erhalten, eine Mitwirkung der Eltern zur Erreichung der Schulzwecke herbeizuführen und der Schule einen wesentlichen Einfluß auf die Familie zu sichern. Dabei setzt G. freilich voraus, daß die Volksschüler in Abtheilungen unterrichtet werden, je nur 3 Stunden lang; er verlangt ferner mit Bormann, daß Stoff und Inhalt alles Lernens und Uebens ein solcher sei, der dem Hause nicht fern liegt, für den vielmehr die Eltern und alle Glieder des Hauses ein Interesse haben (Lesen und Tafelschreiben aus einem guten Lesebuch, Memoriren von Sprüchen, Liederversen, Katechismus), und daß hinsichtlich des Maßes die häuslichen Verhältnisse der Schüler (die Schwierigkeit, ein Plätzchen zu ungestörtem Arbeiten, im Winter mit Beleuchtung, auszumitteln u. dgl.) berücksichtigt werden, die Aufgaben also zwar täglich wiederkehren, aber von sehr geringem Umfang seien, so daß nöthigenfalls die von den häuslichen Beschäftigungen abfallenden Zeitbrocken zu deren Lösung ausreichen; eine gute Arbeit, sagt Bormann, ist mehr werth, als zehn schlechte. In Bezug auf die Beschaffenheit der Aufgaben stellt G. (S. 44, ff.) als Hauptgrundsatz auf, der Lehrer dürfe nie (für Schule oder Haus) eine Aufgabe stellen, die nicht so vorbereitet sei, daß sie von allen Kindern (ohne fremde Hülfe) fast gut gelöst werden könne; das Mangelhafte aber soll er streng zurückweisen, aber auch verbessern lehren; auf diesem Wege lasse sich erfahrungsgemäß eine für die Fortschritte im Lernen und für das sittliche Leben höchst wichtige feste Gewöhnung an Achtsamkeit, Sorgfalt und gewissenhafte Zeitbenützung herbeiführen und der Lehrer erfahre dann erst, welch eine Lern- und Arbeitslust und welche Kräfte in den Kindern wohnen. Die Beurtheilung der Arbeiten, verlangt Bormann, soll der Lehrer in einer auch den Eltern, den Zeugen derselben, erkennbaren Weise vollziehen und zwar mit solcher Schrift, daß er damit nicht sich selbst ein schlechtes Zeugnis ausstelle. Vgl. über die häuslichen Arbeiten der Schüler das Progr. der Realschule zu Koburg 1857 von Eberhard, über Aufgaben im allgemeinen Curtman, Lehrb. d. Erz. Aufl. 6. II. §. 11. 12. Oesterreich. Organisationsentwurf von 1849. S. 38 f. 99—101.

Aufklärung. Dieses Wort tritt vornehmlich seit etwa 1760 als ein Schiboleth derer hervor, die auf der Höhe einer neuen Zeit stehen wollten, nachdem die Sache sich in Deutschland zuerst durch den Professor in Halle, Christian Thomasius, geb. 1655, † 1728, mit seiner Opposition gegen die Hexenprocesse und gegen die Hemmungen, die die herrschende Orthodoxie jeder freieren Forschung in den Weg legte, sowie mit seinem Dringen auf Gründung des positiven Rechtes auf's Naturrecht Bahn gebrochen hatte. Für das Wort Aufklärung hat Professor Leo in Halle die Lesart: „Aufkläricht“ erfunden (nach Analogie von „Kehricht“ u. ähnl.), und damit das Verwerfungsurtheil der neuesten Geschichtsperiode wider ihre Vorgängerin ausgesprochen, ein Urtheil, das auf dem Gebiete der Literatur durch die Romantik, auf dem der Philosophie, nachdem Kant dem Eudämonismus der Aufklärung ein Ende gemacht und ihrem seichten Pelagianismus durch sein „radicales Böse“ gegenübergetreten, durch Fichte, Schelling und Hegel, auf dem Gebiete der Theologie durch Harms und Schleiermacher vorbereitet worden ist. Die Aufklärer des vorigen Jahrhunderts würden, wofern sie zurückkehren und in unsre Tage hereinblicken könnten, sich entsetzen, daß wir z. B. die alten Kirchenlieder wieder singen, Studien am Nibelungenlied machen, nach Luther's Katechismus statt nach Salzmann Religionsunterricht geben und gar über Privatbeichte

und Kirchenzucht wichtige Verhandlungen pflegen. Sie dürften sich aber trösten, ihr Same stirbt nicht aus. Von Erscheinungen, wie der Deutschkatholicismus, wie die Freigemeinden, ist der Kern nichts anderes, als dasselbe Princip, das die Aufklärer predigten; die radicale Pädagogik in unserer Zeit ist eine Fortsetzung dessen, was die Aufklärer gethan, höchstens mit demselben Unterschiede, der stattfindet zwischen dem Zopf, den die Aufklärer vor 80 Jahren noch hinten trugen, und dem Heckerbart, der den Aufklärern von 1848 am Kinn gehangen; auch der Materialismus unserer Naturforscher ist nichts als eine neue Auflage jener Aufklärung, ebenso oberflächlich, ebenso bornirt in der anmaßlichen Behauptung: was wir nicht sehen und greifen und nicht aus unsern Prämissen erklären können, das existirt nicht, darüber ist auch nicht weiter zu fragen (eine schimpfliche Denkfaulheit neben dem geschwätzigsten Raisonniren); und endlich ist den Männern von damals die Ehre widerfahren, daß ihre Werke selbst für unsre Zeit in einer „Bibliothek der deutschen Aufklärer" von Martin von Geismar (1846. 1847. Leipzig, Wigand, bis dahin 5 Theile) in elegantem Gewande erneuert worden sind. Die Aufklärung hat ein zähes Leben, denn sie ist die Weisheit des allem Transcendenten abgeneigten, platten Verstandes, der darum gegen Religion, Poesie und Geschichte sich gleich negativ verhält und sein Paradies lediglich in der Gegenwart sucht, in dem, was ganz unmittelbar vor Augen liegt, wenn er auch für eine große, lichte Zukunft zu schwärmen vorgiebt. So gerecht aber das Gericht ist, das die Zeit über einen Nicolai, Bahrdt und Genossen und deren Bestrebungen und Erfolge gehalten, so müßen wir der Wahrheit zur Steuer doch ebenso gewiß bekennen, daß, wie die Idee der Aufklärung eine in sich berechtigte ist, so auch derjenigen Zeit, welche von dieser Idee vorzugsweise bewegt war, vom historischen Gesichtspuncte betrachtet, trotz allem Unheil, was sie angerichtet, ihre nothwendige Stelle im Gange der Geschichte zukommt. Eine Zeit, aus welcher die größten Heroen deutscher Literatur und Kunst hervorgegangen sind, darf man, wenn man nicht ebenso oberflächlich mit der Geschichte umgehen will, wie es die Aufklärer gethan, nicht mit einem kirchlichen oder politischen Censurstriche beseitigen; gegen eine Zeit, in welcher ein einziges Jahr (1787) die Göthe'sche Iphigenia, den Schiller'schen Don Carlos, den Mozart'schen Don Juan hervorbrachte, der gleichzeitigen Werke von Kant u. A. nicht zu gedenken, muß sich unsre Gegenwart, die es in Jahrzehnten nicht zu einer einzigen Frucht von solchem Caliber bringt, nicht allzusehr in die Brust werfen.

Aufklärung setzt — wie das Wort auch zunächst vom Wetter gebraucht wird: „es kläre sich auf" — immer eine geschehene Verdunkelung oder Trübung voraus, die als ein anomaler Zustand nunmehr weggeräumt werden soll. Hierin liegt zwar eine Parallele zum christlichen Begriffe der Erleuchtung, aber zugleich ist auch schon der Unterschied von diesem angedeutet. In der Erleuchtung ist es eine positive Macht, das Licht, welches in einen zuvor finstern Raum tritt; die Finsternis, als das Negative, muß weichen, wo das Licht einfällt. Die Aufklärung dagegen macht die Luft rein, d. h. leer; für sie ist ein Positives da, welches aber nicht da sein soll (Vorurtheil, Aberglauben, allgemeine Dummheit rc.), dies soll hinweg, damit man frei ausschauen kann. Wohl bedarf auch die Aufklärung hiezu eines Positiven — sie operirt z. B. gegen die Gewitterfurcht mit der Naturkenntnis — aber dieses positive Wissen ist doch nur Mittel, um Altes wegzuräumen; das Hauptwissen, die Weisheit, worin es der Aufklärung eigentlich erst wohl ist, besteht immer in der Einsicht, daß es mit dem und dem Nichts ist, was die Altvordern für etwas Seiendes gehalten. (Wie sehr der Aufklärung selbst Gott, das absolute Wesen, zu etwas Leerem wird, aus dem sie alle bestimmten Prädicate entfernt, darüber s. die Analyse der Aufklärung in Hegels Phänomenologie S. 421. 425.) Was für sie noch ist, das Positive, was sie anerkennt, beschränkt sich auf das Zweifache: 1) was sinnlich wahrgenommen werden oder mittelst Induction aus sinnlicher Wahrnehmung geschlossen werden kann, das ist wahr; 2) was irgend Nutzen für's wirkliche Leben gewährt, das ist gut. Damit fällt zwar nicht das geistige Leben über-

haupt, wie dasselbe vom Materialismus hingerichtet wird; es fällt nicht einmal die Religion schlechthin zu Boden, denn einerseits glaubt die Aufklärung noch das Dasein Gottes, die Unsterblichkeit ꝛc. beweisen zu können, und wenn auch verschiedene Aufklärer sich sehr nahe mit der französischen Freigeisterei berührten und von Gott und Unsterblichkeit kaum den Namen mehr stehen ließen, so hat sich doch z. B. Basedow ernstlich gegen die „Irreligionisten," ja selbst gegen Semler für das Christenthum nach seiner Weise gewehrt. Aber wie die Religion auf diesem Wege lediglich zum Verstandesproduct gemacht wird, höchstens (wie in der jämmerlichen Poesie und Rhetorik Basedows) umflossen von einer Sauce aus sentimentalen Phrasen: so ist sie auch praktisch nur unter den Gesichtspunct der Nützlichkeit gestellt; sie dient nach ihrer Weise der menschlichen Glückseligkeit, das ist ihr einziger Werth. Daher fällt denn auch die Geschichte ganz nur unter die Kategorie des Nützlichen; bloß sofern man an ihr ein Beispiel hat, was man selber kluger Weise thun und lassen soll, hat sie einen Werth; alles andere mag vergessen werden. Alles Ideale, was die Pietät gegen Geschichtliches, was das Nationalgefühl, was kirchliche oder volksthümliche Tradition enthält, wird vernichtet, weil es unter jene zwei Grundsätze nicht paßt; daher hat die Aufklärung, wo sie zahm auftritt, etwas unendlich fades, philisterhaftes; wo sie aber lebhaft wird und einhaut, da kommt ein frivoler Charakter zu Tage, dem nichts heilig ist, ein Egoismus, der sich mit dem aufgeklärten und aufklärenden Philanthropismus ganz gut verträgt, denn letzterer ist bloß die Anerkennung desselben Egoismus in jedem andern Individuum und Anleitung, wie in jedem das liebe Ich zu möglichstem Wohlbefinden zu bringen sei. So schlimm, so überaus heillos aber eine solche Richtung ist, wir begreifen doch, wie sie geschichtlich herbeigeführt sein kann.

Wenn es in der Natur der altheidnischen Religionen lag, daß sie nur bis zu einem gewissen Puncte mit der fortschreitenden Bildung in gutem Vernehmen bleiben konnten, irgend einmal aber der sich befreiende Geist auch wider sie sich kehren mußte, woraus denn, sobald eine gewisse sittliche Qualität, d. h. der Mangel an Pietät, dazu trat, eine Aufklärung nach Art Lucians entsprang: so lag in der Religion des Alten Testaments eine solche innere Nothwendigkeit allerdings nicht; ein Mann z. B. wie der Siracide tritt wohl auch an verschiedenen Stellen aufklärend vor sein Volk (z. B. Cap. 34 gegen Traumdeutungen), aber seine Grundlehren von Weisheit und Gottesfurcht haben viel zu viel Positives, als daß ein Zwiespalt mit Lehre und Leben nach dem Gesetze das er begeistert preist, daraus hätte entspringen können. Vielmehr tritt erst mit den unreinen Elementen, die im Pharisäismus und Sadducäismus sich verkörpert darstellen, eine Periode ein, die wir als erste jüdische Aufklärungszeit bezeichnen können (eine zweite liegt in dem modernen Reform-Judenthum vor). Die Sadducäer repräsentiren diese Aufklärung, zwar nicht als Aufklärer, denn sie machten nicht eigentlich Propaganda, ein Aufklärer will aber allenthalben reines Feld machen — aber doch als Aufgeklärte; und zwar ist bei ihnen ganz charakteristisch dogmatischer Unglaube und ethische Laxheit, hervorgerufen einerseits durch die lederne Orthodoxie und heuchlerische Frömmigkeit der Pharisäer, andererseits durch die religiöse Dummheit des von diesen betrogenen Volkes. So ist es auch auf christlichem Boden nicht die positive Religion an sich, die durch ihre transcendenten Elemente eine Reaction des gemeinen Hausverstandes mit seiner egoistischen Richtung hervorruft, sondern erst die Verunreinigung des Hohen und Heiligen durch Menschliches, das sich in den Falten des Priestergewandes versteckt, durch Verzerrung der übersinnlichen Glaubensobjecte ins Unnatürliche, durch Vernachläßigung der ethischen und psychologischen Wahrheit gegenüber dem dogmatisch Fixirten, das sich eben in Folge jener Vernachläßigung versteinert. Bis zur Reformation tauchen wohl einzelne aufklärerische Momente auf; dahin rechnen wir nicht etwa jene eifrigen Schulmänner, die aus der Zeit Karls d. Gr. hervorgegangen sind (wie z. B. Rhabanus Maurus, der in seinen Schriften und selbst in seinen Predigten über alle möglichen Dinge, namentlich Naturerscheinungen Licht zu verbreiten und die Reste heidnischen Aberglaubens zu

vertilgen sucht), denn in diesen kommt keine Differenz mit Kirche und Glauben zum Vorschein; eher sind Männer wie Kaiser Friedrich II, später die italienischen Humanisten, Männer wie Erasmus, Heinrich Bebel, Glarean, ja selbst Papst Leo X — zwar wieder nicht Aufklärer, aber doch Aufgeklärte zu nennen, während Schriften wie die epistolae obscurorum virorum selbst in ihrem Titel den unter das Schafskleid versteckten Wolf der Aufklärung vorstellten, der aber, dieser Schafheerde gegenüber, in seinem vollen Rechte war. Aber von hoher Wichtigkeit ist es und kann den Lügen der Ultramontanen gegenüber nicht oft und stark genug gesagt werden, daß gerade die Reformationszeit, die alle jene Impulse einer Aufklärungsperiode hinter sich und neben sich hatte, dies dennoch nicht selbst wurde. Es war eben nicht der platte, egoistische Verstand, sondern das deutsche Gemüth, das christliche Gewissen, das sich von römischer Superstition und römischem Druck emancipirte, aber nicht, um nun ein flacher Libertinismus zu werden; dergleichen fand nur Calvin in Genf vor; im Norden waren selbst die Socinianer viel mehr als bloße Aufklärer. Aber als nun einerseits in der lutherischen Kirche das Dogma, das frisch und lebendig aus Schrift und Gewissen geflossen war, sich zu einem papiernen Papst verhärtet hatte; als die Kirche, statt religiöses und sittliches Leben unter dem Volke zu wecken und zu pflegen, vielmehr all ihre Kraft in ewigen dogmatischen Händeln dransetzte; als sie, statt die sündige Leidenschaft unter das Joch der Liebe Christi zu beugen, dieselbe vielmehr unter dem Namen rechten Eifers für die Wahrheit in theologischen Verketzerungen aufstachelte und walten ließ; als sie selbst den Pietismus, statt ihn als ein verjüngendes Element in sich aufzunehmen und dadurch sowohl ihm als sich selbst zu nützen, vielmehr von sich ausstieß; als sie weder gegen die aus Aberglauben fließenden Grausamkeiten der Justiz (die Hexenprocesse) noch gegen das von den Höfen her sich verbreitende Sittenverderben etwas zu thun sich fähig zeigte; und als nun andererseits die Naturwissenschaft und die Philosophie sich selbständig ihre Bahnen brachen, als Literatur und Dichtkunst ebenso selbständig einhergiengen und der Glaube der Völker an die göttliche Weihe, die auf den Thronen ruhe, durch deren Inhaber selber, wie durch ausländische Theorien erschüttert war: da lag es im natürlichen Gang der Dinge, daß sich Schritt für Schritt ein absolutes Mistrauen wider alles Bestehende entwickelte, und weil Alles in Frage stand, kein anderes Kriterium mehr übrig blieb, als das eigene Denken, und zwar nicht ein tiefes, speculatives Denken, sondern die platte Reflexion, wie sie Jedem ad oculos vordemonstrirt werden kann. Damit glaubte man recht populär zu sein, weil nichts mehr übrig blieb, was nur ein Theil der Menschen wissen konnte, was nicht jedem durch seine fünf Sinne und seinen bon sens vollkommen und augenblicklich zugänglich war; man täuschte sich aber darin vollständig; denn gerade das Volk liebt das Concrete, in fester Gestaltung Vorstellbare, das Althergebrachte, das Geschichtliche oder in geschichtliche Form sich Kleidende, das Poesiereiche; die Sage, die z. B. die Gestaltung eines Berges von irgend einer Begebenheit, einer Handlung herdatirt, ist dem Volksgeiste viel mehr von Werth und Interesse, als die Geologie, die in ihren Naturprocessen keinen Platz für das Eingreifen eines Willens hat. Darauf rechneten freilich die Aufklärer nicht; solcher Volksgeist selber, weil er nicht greifbar ist, war ihnen ebenso ein Unding wie der heilige Geist; mit ihren die Welt überfluthenden Scripturen, mit ihren aufklärenden Predigten (denn gerade die Prediger haben sich besonders in diesen Bestrebungen hervorgethan und ihre Kanzeln als bequeme Volkslehrstühle der Aufklärung zur Verfügung gestellt), mit ihren Bündnissen und Orden (s. über den Illuminaten-Orden, wie überhaupt über die Aufklärungsbestrebungen jener Zeit Perthes, das deutsche Staatsleben vor der Revolution, Hamburg u. Gotha 1845, S. 253 ff. 260 ff.), mit ihren großen Lehrinstituten (s. d. Art. Philanthropismus) glaubten sie über alles Meister zu werden, was als Nebel noch in der öffentlichen Meinung vorhanden war, was sich nicht vollständig, ohne alles Residuum, in jenem Verdünnungsproceß auflösen und durchsichtig machen ließ. Als Feinde kannte man einerseits nur die Geistlichen, allein, wie gesagt, unter diesen war es selbst zum guten Ton geworden,

aufgeklärt zu sein, und sogar die noch von Herzen gläubigen Männer (wie Lavater, Schöner, Reinhard) tragen die Spuren jenes Einflusses deutlich an sich. Nur wenige, wie die Württemberger Theologen aus Bengels Schule, Oetinger, Steinhofer rc., hielten mannhaft Stand; aber so wenig hatte die Kirche mehr in sich selbst die Kraft, dem Geiste der Zeit zu widerstehen, daß gerade diese Männer sich mit der Positivität der Kirche, ihrer Lehren und Institute nicht begnügten, sondern, ohne ihr ungetreu zu werden, doch ihre eignen Wege suchten (Bengel in seinen apokalyptischen Studien, Oetinger in Theosophie und Alchymie, Andere wenigstens in Privaterbauungsstunden). Andererseits hatte man die Fürsten zu fürchten; allein da Friedrich der Große die Geistlichen nicht leiden konnte, da er „jeden nach seiner Façon selig werden ließ" und den Vorurtheilen gegen uneheliche Kinder und deren Mütter durch Gesetze steuerte *), da Joseph II selbst auf dem gefährlichen Boden der katholischen Kirche mit Aufklärung voranging, so war ja nichts, gar nichts mehr im Wege, es mußte abermals, wie am ersten Schöpfungsmorgen Licht werden. Und doch — noch 1826 mußte Pahl in einer eignen Schrift laute Klage führen „über den Obscurantismus, der das deutsche Vaterland bedrohe"; ein Paar Jahre hernach las alle Welt die Seherin von Prevorst; Swedenborg, Jakob Böhme wurden aufs neue vielbesprochene Namen; und — um Andres, was sehr nahe läge, zu übergehen, in unsern Tagen ließen selbst hochgebildete Damen sich von ihren klopfenden Tischen Orakel geben. Das alles geschieht trotz Dr. Paulus und Dr. Strauß trotz Freimaurerorden und Diesterwegs Jahrbuch, trotz Schullehrerseminarien und Töchterinstituten; wo ist denn die Aufklärung?

Statt uns, wie wir wohl möchten, diese Frage zu weiterer, zeitgeschichtlicher Erörterung vorzuhalten, fassen wir sie, dem Zwecke der Encyklopädie gemäß, gleich praktisch. Hat der christliche Erzieher etwas für Aufklärung zu thun? was und wie viel? und wie verhält sich dies zu den historisch vorliegenden Aufklärungsversuchen, die wir eben deshalb oben kurz charakterisirten? Nur das sei hier als Resultat obigen geschichtlichen Ueberblicks (zu welchem man noch Tholuck's Art. „Aufklärung" in Herzogs theolog. Real-Encyklopädie I, S. 599 ff. und Hagenbach's Kirchengeschichte des 18. u. 19. Jahrh., S. 294 ff., auch die betreffenden Abschnitte in Schlossers Gesch. des 18. u. 19. Jahrh. II, S. 503 vergleiche,) noch vorangeschickt, daß die Aufklärung, ob sie gleich den bestehenden Zuständen in Kirche, Staat und Volk gegenüber eine geschichtliche Berechtigung hatte, doch nur zerstören und nicht aufbauen, also wohl schaden, aber nicht wahrhaft nützen konnte. Denn gerade weil sie in ihrer Rechnung Alles rein aufgehen ließ, und was nicht aufgieng, kurzweg für nicht existirend erklärte, traf sie das wirklich existirende Residuum, das Uebermenschliche, was ins Menschliche hereingreift, nicht; sie schloß die Augen davor und meinte nun heller zu sehen; im menschlichen Geiste ist aber eben ein Erkennen, mindestens ein Ahnen jenes Uebermenschlichen, und wenn dem nicht Genüge gethan wird auf die rechte Weise, so sucht es sich Befriedigung auf Schleichwegen. Darum wird eine Aufklärung von der genannten Art ihr Gegentheil so wenig bannen, daß gerade sie es vielmehr provocirt; je mehr Frivolität, um so mehr Superstition — trifft sich doch Beides oft in einem und demselben Individuum!

Aufklärung ist Bildung in einer gewissen Richtung; wenn nun Bildung nothwendig ist, so ist es auch Aufklärung. Warum doch konnte sie als Gegensatz zu ächter Bildung auftreten? Der Widerspruch löst sich einzig durch die Unterscheidung: Jeder Mensch soll aufgeklärt werden, aber nicht alle Dinge sollen und können aufgeklärt werden. Wer das erste leugnet, ist ein Obscurant; wer aber das zweite behauptet, das wir leug-

*) Uebrigens war es gerade Friedrich d. Gr., der in seiner (auch sonst für seine Pädagogik lehrreichen) Kabinetsordre vom 5. Sept. 1779 die Aufklärung nicht gar zu allgemein werden lassen wollte: „Auf dem platten Lande ist es genug," sagt er, „wenn die Leute ein biß'gen lesen und schreiben lernen; wissen sie zu viel, so laufen sie in die Städte und wollen Secretairs und so was werden."

nen, ist ein Aufklärer (im schlimmen Sinne des Wortes). Unter den ersten Satz fällt Alles, was den Horizont des Geistes und Gewissens (des Geistes nach seiner intellectuellen und seiner ethischen Seite) verengt. Also wenn das Natürliche auf unnatürliche (wohlgemerkt, wir sagen nicht: übernatürliche, sondern unnatürliche) Ursachen zurückgeführt wird (wie dies der Hexenglaube thut); wenn so entweder die vernünftige Vorkehr gegen zeitliche Uebel unterlassen oder der Thörichte zur Beute des schlauen Betrügers wird; wenn die frische Thatkraft, der freie Muth gelähmt wird durch alberne Furcht vor Gewalten, die entweder nicht existiren oder, in wie weit sie existiren, unter der Macht Gottes stehen; wenn also gerade das ächt christliche Vertrauen auf Gott gebrochen wird durch heidnisches Einschieben anderer Mächte zwischen ihn und den Menschen: dann liegt ein Fall vor, wo gelüftet werden muß; derlei Dinge sind dicke Dünste, in denen ein vernünftiger Mensch nicht athmen kann, in denen ein Christ nicht athmen soll, in denen man ein christliches Volk nicht verdumpfen lassen darf. Und da jene Dinge nicht aus dem eignen Innern, der eignen Phantasie des Zöglings entsprungen, sondern lediglich als Tradition auf ihn übergegangen sind, so ist hier das Zurückgehen auf vernünftiges, aber christlich bestimmtes Denken und die Gewöhnung an selbständiges Nachdenken, ob etwas möglich oder nicht möglich sei, ob es Realität habe oder nur in der Einbildung bestehe, die durchaus geeignete Methode. Ferner wenn sich das durch Traditionen oder sonstige ungesunde Einflüsse irre geleitete Gewissen beunruhigt über Dinge, die sittlich indifferent d. h. die dem Rechte der sittlichen Individualität anheimzustellen sind; wenn statt eines freien, den Kern der Sache treffenden Urtheils ein beschränkter äußerlicher Maßstab angelegt wird; wenn Dinge, die sogar sittlich gut und pflichtgemäß sind (wie z. B. Association zur Entschädigung für Verluste durch Brand, Hagel rc., oder medicinische Vorkehrungen gegen Krankheiten, wie durch Impfung) als Eingriff in Gottes Allmacht, als ein Versuch, sich wider Gott selbst zu versichern, betrachtet und somit zur Sünde gemacht werden; wenn rein materielle Gegenstände, die erst durch Misbrauch, also durch unsittliches Verhalten zu ihnen, durch leidenschaftliche Hingabe an ihren Genuß ein Anlaß zur Sünde werden, an sich selbst schon als sündig, als dämonisch betrachtet werden, als ob das Dämonische im Stoffe und nicht vielmehr im bösen menschlichen Willen läge; wenn die pflichtmäßige Anhänglichkeit an die eigne Confession durch den Mangel an allgemeiner Liebe neben der Bruderliebe (2 Petri 1, 7) zu solcher Herzverengerung führt, daß der Katholik den Protestanten, der Lutheraner den Reformirten nicht als Bruder zu erkennen und ohne Widerwillen anzusehen im Stande ist: dann ist abermals die Aufklärung als Reinigung und Befreiung des sittlichen Urtheils nothwendig, was aber wieder nicht auf negativem Wege — indem man alles derartige kurzweg für Bornirtheit, für Unsinn erklärt, — sondern durch positive sittliche Belebung und Kräftigung der obersten sittlichen Kraft, der Liebe, möglich, ohne welche selbst ein Glaube, der Berge versetzt und eine Erkenntnis, die alle Geheimnisse weiß, nichts ist. Die Liebe macht nicht gleichgültig gegen die eigne Confession, im Gegentheil, sie wendet sich dieser von ganzem Herzen zu und hängt ihr an; aber dem Mitmenschen gegenüber, der seinem Herrn steht und fällt, wie ich ihm stehe und falle, achtet die Liebe nicht eine Formel höher als den Menschen selbst; sie freut sich der Wahrheit, die sie besitzt, aber je sicherer sie sich im Besitze derselben weiß, um so ruhiger läßt sie es geschehen, daß ein Anderer, den seine Geburt, seine Erziehung, seine gewissenhafte Forschung auf eine andre Fassung des Göttlichen geführt hat, das ja keine menschliche Formel in Worten völlig adäquat darzustellen vermag, mit derselben Treue seinem Glauben zugethan ist. Das ist die Macht der Liebe, daß sie das Persönliche höher stellt als Formen und Worte; wer persönlich dem Herrn nahe steht, hat daran mit allen, die ebenfalls persönlich ihm nahe stehen, einen Vereinigungspunct, hinter dem die Differenzen, so wichtig sie in andrer Hinsicht sind, doch als secundär zurücktreten müssen. In dieser Weise über Confessionsunterschiede aufgeklärt denken ist etwas andres, als Indifferentismus; solche Aufgeklärte waren auch Zinzendorf, Bengel, Oetinger

und andre Männer von sehr ausgeprägt-positiver Glaubensrichtung. (Siehe darüber weiter den Artikel Toleranz.) In letztrem Sinne verfährt namentlich Paulus Röm. 14. u. 15., 1 Kor. 7. u. 8. aufklärend; der Gegensatz der δυνατοί und der ἀδύνατοι, der ἀσθενεῖς Röm. 15, 1. ist kein andrer, als der zwischen den Aufgeklärten und den Unaufgeklärten, den aber Paulus eben im Geiste evangelischer Weisheit und Liebe löst. Der christliche Erzieher würde, wenn er allein auf den Zögling wirkte, eigentlich nie erst aufzuklären, d. h. jene Dünste zu vertreiben haben, weil sich unter seinen Auspicien gar keine solche über dem Geiste des Zöglings sammeln könnten, und jedenfalls kann und muß er von Anfang schon verhütend und vorbauend verfahren, so daß der Zögling, wenn ihm in der Welt eine Beschränktheit jener Art begegnet, in sich selbst schon das klare und feste Urtheil trägt, das ihn schützt. Aber der Lehrer, der seine Zöglinge aus dem Volksleben heraus erhält, stößt da bereits auf Vorstellungen, die sich mit christlicher Weisheit und Freiheit nicht vertragen; diese nun zu zerstören, aber so, daß nicht entweder mit demselben auch Wahres und Gutes, auch Glaubensinnigkeit und Lebensernst zerstört wird, oder daß, weil jene Vorstellungen schon zu mächtig geworden sind, er nichts bezweckt, als daß er selbst sich in den Ruf eines Freigeistes bringt: das ist eine Aufgabe, die nur gelöst werden kann im Geiste des Paulus, so daß schonende Liebe auch das Unrichtige einstweilen trägt, aber innerlich durch die positive Macht der Wahrheit und Liebe dasselbe so unterhöhlt wird, daß es seiner Zeit von selbst und ohne die Gefahr einer schnellen Operation abfällt. (Vergl. d. Art. Aergernis.)

Wenn wir aber als zweiten Satz diesen aufstellen: Es können und müßen nicht alle Dinge aufgeklärt werden, so setzen wir uns hiemit erst in directesten Gegensatz zu den Aufklärern von Profession. Ihnen war alles zuwider, was nicht platt vor allen Augen lag; nicht nur Geheimnisse der Religion, nicht nur die Ursachen der Naturerscheinungen sollten bloßgelegt werden — selbst die Verhüllung geschlechtlicher Dinge erregte ihren Zorn, nicht etwa aus persönlicher Lüstelei (wiewohl gerade Hauptaufklärer à la Bahrdt in diesem Puncte nichts weniger als sauber waren, was aber von Salzmann, Campe, selbst von Basedow nicht gesagt werden kann) sondern lediglich, weil es nichts geben sollte, mit dem der hausbackene Verstand nicht vollständig im Reinen wäre, nichts, wovor er stille zu stehen, das er mit heiliger Scheu zu behandeln, worüber er zu schweigen hätte. (Vergl. über letzten Punct des Vfs. ev. Päd. 2 Aufl., S. 295 sammt der Note). In dieser Beziehung müßen die Kinder zunächst gewöhnt werden, sich in Bezug auf Dinge, die sie noch gar nicht wissen sollen, zu bescheiden, also nicht weiter nachzufragen, sondern sie auf sich beruhen zu lassen als Sachen, über die man nicht spricht. Wohl müssen dem Zögling zu seiner Zeit auch über diese Dinge die Augen aufgehen; aber daran ob er sie auch dann noch mit jener Scheu behandelt, sie also geflissentlich unter dem Schleier der Zucht und Schamhaftigkeit verhüllt, muß sichs zeigen, ob er darüber nicht im falschen Sinne aufgeklärt, sondern nur in naturgemäßer Weise zum Bewußtsein gekommen ist. Sofort aber müßen sie lernen, daß es über der sichtbaren Welt eine andere giebt, die zwar in die sichtbare hereinwirkt, aber uns im zeitlichen Leben verhüllt ist. Auf dieser Anerkennung einer Transcendenz, diesem Dualismus eines Diesseits und Jenseits beruht schlechthin alle Religion; die Idee Gottes, einer Ewigkeit, einer Geisterwelt 2c. muß als etwas über menschliches Begreifen und Beweisen hinausliegendes, als Glaubensobject, somit als Geheimnis einfach gelehrt oder verkündigt werden. Dabei darf jedoch, was uns geoffenbart ist, nicht willkürlich ausgesponnen oder ausgemalt, es darf nicht Geschichtliches ohne weiteres nach eigenem Gutdünken auf die Gegenwart ausgedehnt und übergetragen werden (so z. B. die Engelserscheinungen, die Dämonenaustreibungen und Aehnliches), sondern es muß stehen geblieben werden bei dem, was die Schrift und wie sie es sagt; jede von ihr nicht selbst legitimirte Consequenz, jedes vorwitzige Wissenwollen und Festsetzen von dem, was sie ungewiß läßt, führt auf Abwege. Uebrigens ist selbst die Unmöglichkeit, von übersinnlichen Dingen etwas zu wissen, also das bescheidene Verzichtleisten, das der Zögling lernen soll, keine absolute.

Paulus hätte nicht die Tiefe der Weisheit und der Erkenntnis Gottes rühmen können, wenn er nicht in diese Tiefe einen Blick gethan hätte. So muß auch über die himmlischen, übersinnlichen Dinge jedem Christen ein Licht aufgehen, jener φωτισμὸς τῆν γνώσεως τῆς δόξης τοῦ θεοῦ ἐν προσώπῳ 'Ιησοῦ Χριςοῦ 2. Kor. 4, 6; es muß sich das innere Auge öffnen zu einem Schauen, zu einer unmittelbaren, wenn gleich noch sehr unvollkommenen Erkenntnis, auf der die Glaubensgewißheit beruht. Aber so gewiß diese ein Werk desselben Herrn ist, der den Blinden die Augen aufgethan (wogegen Joh. 9, 39. die Sehenden, d. h. die da sagen: „wir sind sehend" [vs. 41], also die Aufgeklärten, ihm gegenüber zu Blinden werden): so gewiß ist auch dieses Ziel pädagogisch, d. h. durch menschliche Vermittlung anzustreben; es fragt sich nur, welcher Weg hiezu der rechte ist. Da Moses den brennenden Busch gewahr wurde, hatte er nicht dies Feuer physikalisch zu untersuchen, sondern es hieß: „zeuch deine Schuhe aus, denn der Ort, worauf du stehest, ist heiliges Land." Für die Aufklärung giebt es nichts Heiliges; aber auch die Rechtgläubigen haben darin unsäglich gefehlt und sich der Aufklärung selber als gute Beute dadurch ausgeliefert, daß auch sie, um dem Unglauben mit Verstandeswaffen gegenüber zu treten, das Heilige secirten, es physikalisch, chemisch, mathematisch behandelten und mishandelten. Wenn die Scholastiker gründlich untersuchten, welches Schicksal eine Maus zu gewarten habe, welche eine geweihte Hostie gefressen, so paßt diese theologische Feinheit recht gut zur religiösen Rohheit der Zeit, zur materialistischen Plumpheit der Grundvorstellungen. Aber auch protestantische Dogmatiker haben über den Leib des Herrn, über Tod und Auferstehung und Seligkeit Untersuchungen in anatomischem und physikalischem Stil angestellt, die ein tiefreligiöses Gemüth verletzen. Will man somit dem Kinde zu religiöser Erkenntnis helfen, versteht es aber nicht, auch die begriffliche Analyse so rein, so keusch zu halten, daß ein inneres Schauen in anbetender Ehrfurcht das Resultat ist: dann kann man auf dem orthodoxesten Wege der Aufklärung in die Hände arbeiten. Im Kinde selbst aber liegen mehr oder weniger kräftig zwei Momente, die desto mehr gepflegt werden müßen: nämlich erstens die Pietät und zweitens die Poesie. Beide erwachen und üben sich zunächst an endlichen Objecten: aber während jene das Menschenherz fähig, ja es ihm zum Bedürfnis macht, sich in Liebe und Ehrfurcht an ein Höheres und Höchstes hinzugeben, so weckt und stärkt diese die Fähigkeit des geistigen Schauens, so daß ebensosehr das Abstracte sich alsbald umsetzt in ein Concretes, Lebendiges, als umgekehrt im Concreten, Sinnlichen ein Geistiges, das Sinnliche als Hülle, als Verkörperung des Geistigen angeschaut wird. Ist Geist und Gemüth so gestimmt, und wird ihm in einer dem conformen Weise auch der religiöse Erkenntnisstoff dargeboten, so daß die allerdings nöthige begriffliche Analyse immer ihren Hintergrund und ihr Complement an jener Gemüthsstellung hat, dann ist und bleibt dem Kinde das heilig, was heilig ist; es begehrt nicht, in der Weise darüber aufgeklärt zu sein, wie man ihm eine verworrene Rechnung, eine verwickelte Periode aufklärt, wo kein Residuum bleibt; und doch ist ihm auch das Residuum in göttlichen Dingen nicht ein dunkler Schatten, sondern etwas im Geiste Geschautes, das ein seliges Licht in Herz und Leben hereinwirft; dies Schauen zwar ist noch (1 Kor. 13, 12) ein Schauen durch einen Spiegel im dunkeln Wort, aber zugleich doch der Anfang einer unendlich herrlichen Aufklärung alles Dunkeln, eines Schauens von Angesicht zu Angesicht. Jenes Residuum aber, das schlechthin nicht aufgeklärt, d. h. dessen substantieller Inhalt nicht durch kalte Reflexion analysirt und, was seiner Natur nach die Folge wäre, zerstört, auf Null reducirt werden darf, sondern in seiner Unmittelbarkeit als eine Lebenskraft belassen werden muß, haben wir nicht bloß im Religiösen, sondern auch in allem der Religion Verwandten zu erkennen, was wir eben unter dem Namen Pietät zusammenfassen; also namentlich: die Kindesliebe, die Vaterlandsliebe, die Anhänglichkeit an Heimat und heimische Sitten &c. Wenn Franz Moor darüber philosophirt, daß Liebe zu Vater und Bruder ihm durchaus nicht als seine Schuldigkeit nachgewiesen werden können, so ist dies Frivolität, aber sie

beruht auf demselben Princip der Aufklärung, d. h. der Auflösung des Unmittelbaren, geistig Mächtigen, wie wenn der Kosmopolitismus den Patriotismus für ein Vorurtheil hält. Er ist — in gewissem Sinne — ein Vorurtheil, aber ein sittlich nothwendiges; ein Urtheil, das vor aller zersetzenden Verstandeskritik uns ins Herz gegraben ist; das eben darum, obgleich es dem Verstande nicht beweisbar, der tieferen geistigen Anschauung als volle Wahrheit und heilige Pflicht vollkommen klar ist — klar, obgleich nicht aufzuklären, oder vielmehr: eben deshalb nicht noch aufzuklären. **Palmer.**

Aufmerksamkeit. Ueber die Aufmerksamkeit, besonders wie sie zu erlangen und zu erhalten sei, hat Bormann (Schulkunde für evang. Volksschull. Berlin 1854 IV. 5.) bewährte praktische Rathschläge ertheilt, die als ein klares und festes Ergebnis des bisherigen pädagogischen Denkens über diesen Gegenstand gelten können. Zu dieser auf die Praxis der Schüler berechneten Anweisung hat Waitz (allg. Pädagogik. 1852, §. 23) noch weiter gehende scharfe und feine Beobachtungen und Erfahrungen gegeben.

„Aufmerksamkeit in der Schule ist das Hingerichtetsein aller Kräfte der Seele auf den Gegenstand des Unterrichts. Sie giebt sich zu erkennen durch die straffe Haltung des ganzen Körpers, durch das lebendig blickende Auge, und durch die Belebtheit, welche die Gesichtszüge durch die Thätigkeit der Seele empfangen. Das Gegentheil der Aufmerksamkeit ist die Zerstreutheit. Sie verräth sich in der schlaffen, zusammengesunkenen Haltung, dem starren und leblosen oder dem umherschweifenden, unsicheren Blick, den gleichgültigen oder fremdartige Seelenstimmungen verrathenden Gesichtszügen." (Bormann.)

Aufmerksamkeit ist die unentbehrliche Grundlage für die Leistungen und Erfolge einer Schule, für sicheres Wissen und Können; noch wichtiger ist sie für die sittliche Entwickelung des Kindes. Wer nicht aufmerken, genau und richtig verstehen, mit gesammelten Gedanken auf Gesagtes und Befohlenes achten lernt, ist auch nicht zuverläßig in der Ausführung und Besorgung und erweist sich selbst zu den geringsten Geschäften unbrauchbar. Gehorsam setzt Aufmerksamkeit voraus und Aufmerksamkeit ist schon Gehorsam. Darum sagt Samuel zu Saul, 1. Sam. 15, 22: Gehorsam ist besser denn Opfer, und Aufmerken besser als das Fett von Widdern.

Für die Erziehung zur Aufmerksamkeit ist nöthig, den Unterschied zwischen der unwillkürlichen und willkürlichen Aufmerksamkeit, wie ihn Waitz macht, zu beachten. Die Aufmerksamkeit ist eine unwillkürliche, wenn sie sich für gewisse Gegenstände, obwohl für verschiedene bei verschiedenen Individualitäten und Bildungsgraden und mit verschiedener Ausdauer, ganz von selbst macht. Die willkürliche dagegen ist von Gewöhnung, Uebung und Interesse an dem Gegenstande, auf den sie gerichtet ist, abhängig. Sie muß durchaus erst gelernt werden. Selbst ernstes, momentanes Wollen reicht nicht aus, um das Aufmerken ohne Abschweifung längere Zeit auf einen bestimmten Gegenstand zu concentriren; sogar unter den Erwachsenen besitzen nur wenige diese Macht. Daher muß ein Unterricht, der diesen Umstand übersieht oder ihn nicht fest oder fortdauernd genug im Auge behält, nothwendig mehr oder weniger unfruchtbar und unerquicklich werden. Erinnerungen, wie: „Seid doch aufmerksam" oder „Hübsch aufgepaßt," sind Appellationen an den Willen, die wohl zuweilen nothwendig sein mögen, die aber für sich allein sehr wenig ausrichten. Der Unterricht hat vielmehr darauf auszugehen:

I. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit des Kindes gehörig zu benutzen.

1) Dies ist vor Allem durch den Eindruck bedingt, den die Persönlichkeit des Lehrers selbst auf das Kind macht; denn durch ihn muß sie bei dem Gegenstande forterhalten, oder aufs neue auf ihn zurückgelenkt werden, wenn dieser nur ein geringeres unmittelbares Interesse besitzt oder aus irgend einem Grunde seine Anziehungskraft wenigstens momentan zu verlieren droht. Dazu gehört die allseitige geistige Ueberlegenheit des Lehrers, welche sich in dessen ernster, ruhiger Haltung und Erscheinung den Schülern ankündigt; ferner Heiterkeit als die Grundstimmung im Verkehr mit ihnen und herzliche Liebe, durch die er sie für sich gewinnt, auch eine kräftige, volltönende Stimme, lebhaft be-

tonende Sprache und Beweglichkeit des Geistes, welche auf die Antworten der Kinder einzugehen, das Richtige rasch zu benutzen und zu ordnen, dabei aber den Faden des Unterrichts klar fortzuspinnen versteht, vornehmlich aber auch das Geschick der Regierung der Kinder. 2) Ueber den letztgenannten Punct mögen nur einige Andeutungen gegeben werden: Der Lehrer hat vor der Classe einen festen Standpunct einzunehmen; sein Auge gehört allen Kindern, mit denen er beschäftigt ist, und die Augen dieser gehören dem Lehrer. Der Unterricht beginnt erst, wenn alle Kinder in gerader Haltung und stiller Sammlung sich befinden. Um es dazu zu bringen, bedient man sich des Taktes und bestimmter Zeichen, Commandowörter für die dem Unterricht vorangehenden Thätigkeiten. Jeder Schüler, der antworten will, giebt das Zeichen dazu durch Aufheben des Zeigefingers der rechten Hand und antwortet stehend. Sobald sich Unaufmerksamkeit zeigt, hält der Lehrer inne oder giebt einen Wink mit dem Auge oder der Hand. Alle Antworten werden vollständig gegeben. Alle Fragen sind an die ganze Classe gerichtet; daher erst die Frage, dann der Name des aufgerufenen Kindes. Es wird außer der Reihe geantwortet und fortgehend darauf gehalten, daß der gegebene Stoff im Zusammenhange wiedergegeben und sicher angeeignet wird. Wichtige Sätze werden im Chor gesprochen. Zeigt sich augenblickliche Theilnahmlosigkeit, so lasse man rasch eine eben gegebene Antwort im Chor wiederholen, auch die Abtheilung oder Classe ein oder zwei Mal aufstehen und sich wieder setzen. Der Lehrer spreche nicht zu laut, wodurch die Unaufmerksamkeit befördert wird. *) 3) Besonders nothwendig ist es, daß er zuerst selbst mit ganzer Seele bei dem Unterrichte sei; sein Interesse, das sich in Wort und Miene lebendig ausspricht, weckt das des Schülers. „Aufmerksamkeit ist eine Stimmung der Seele, und Stimmungen pflanzen sich unmittelbar fort." Nicht nur bei der Sache, sondern bei dem Unterrichte soll der Lehrer sein; er darf sich mit seinem Denken nicht im Gegenstande so verlieren, daß er kein Auge für die Classe hat und gar nicht merkt, daß seine Schüler unaufmerksam sind. 4) Er suche den Unterricht anziehend zu machen. Das geschieht nicht durch Abschweifungen vom Gegenstande oder fremdartige Anspielungen, noch weniger durch Zwischenbemerkungen, die an Eigenthümlichkeiten einzelner Kinder sich anknüpfen, sondern nur durch innerliche Erfassung und anschauliche Vorführung der Sache. Der Unterricht soll Leben sein, was in die Kinder eingeht. Für die Aufmerksamkeit ist die Auswahl und die Behandlungsweise des Stoffes in hohem Grade maßgebend. Während den Kindern bei einer verwässerten Erklärung einer biblischen Geschichte mit obligaten Nutzanwendungen oder bei der knöchernen, logischen, auf formale Denkübungen berechneten Durchnahme eines Lesestückes Theilnahmlosigkeit und Träumerei anzusehen ist, versetzt sie eine anschauliche Erzählung, durch welche sie in warme, lebensvolle Berührung mit der Sache kommen, in eine so gesammelte Stimmung, daß die empfänglichen Gemüther eine ganze Stunde in rechter Andacht der Geschichte zugewandt bleiben. Ebenso erzeugt die frische, concret gehaltene Besprechung eines Lesestückes gar leicht rege Betheiligung, macht die Gedanken flüssig und weckt zum Sprechen. 5) Der Lehrer verweile bei einem Unterrichtsgegenstande nie zu lange (siehe „Abwechslung"). Damit soll jedoch nicht bloß gesagt sein, daß er eine Disciplin nicht über das übliche Maß

*) Die obigen Vorschriften haben natürlich vorzugsweise die niederen Schulen im Auge und sind wohl auch für diese nicht in dem Sinne gemeint, als sollte jede andere Form ausgeschlossen werden; wir möchten z. B. nicht verlangen, daß der Schüler durchaus nur stehend antworten soll, da dieses zuweilen eher störend wirken könnte. Ebenso soll wohl auch der Lehrer nicht auf eine Stelle hin gebannt erscheinen, wenn er nur in jedem Augenblick seine Schüler alle beherrscht. Für höhere Schulen liegt, was den Lehrer betrifft, der entscheidende Hebel in dem, was unter I, 3 und 4 angeführt ist, in dem lebendigen Interesse des Lehrers sowohl für die Sache als für die Schüler und in der Gabe, den Unterricht anziehend zu machen, die Gegenstände desselben vor den Augen des Schülers sich entwickeln und in immer helleres Licht treten zu lassen. Anm. d. Red.

einer Stunde ausdehne; die Aufmerksamkeit erschlafft auch und zerstreuende Nebengedanken greifen Platz, wenn bei dem einzelnen Objecte, Puncte und Gedanken länger verweilt, die Auseinandersetzung umständlicher und breiter gegeben wird, als für volles Verständnis nöthig ist. 6) Auch die Wahl und der Wechsel des Lehrtones und der Lehrform vermögen zur Erhaltung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit wesentlich mitzuwirken. Der Lehrton bedarf größerer Lebendigkeit und mannigfaltigeren Wechsels bei kleineren Kindern, größerer Gehaltenheit und Ruhe, die sich jedoch von Monotonie fern halten muß, bei erwachseneren; jedoch hier wie da hat der Lehrer durch eigene innere Betheiligung an der Sache und durch lebendigen Unterricht die Kinder zu fortgesetzter Selbstthätigkeit anzuregen; es wäre sehr verkehrt, wenn man glauben wollte, die Lebendigkeit der Schüler steigere sich mit der des Lehrers. Das Zulaut- und Zuvielsprechen übertäubt die Schüler, die Beweglichkeit, heftige und häufige Gesticulationen, Hin- und Hergehen und unstetes Umhersehen zerstreut sie. Je mehr der Lehrer spricht, desto stummer sind die Schüler. Die Lehrform ist die anregendste, durch welche der Schüler sich theils empfangend, theils gebend, immer aber selbstthätig verarbeitend verhält. Es hängt von der Natur des Stoffes ab, ob er in vorwaltend zusammenhängender Darstellung vom Lehrer gegeben, oder ob er in Frage und Antwort entwickelnd behandelt wird; aber fest steht, daß das zusammenhängend Gegebene eben so stetig verarbeitet und angeeignet werden muß, als bei der Entwicklung Gang und Ergebnis ebenfalls im Zusammenhange darzustellen ist. Damit ist zugleich ein erfrischender Wechsel in der Lehrform geboten. Nicht die befähigtsten Kinder sind besonders zum Antworten aufzufordern; gerade die matten, die unaufmerksamen, die trägen sind durch vermehrte Aufmerksamkeit heran- und zu den fähigeren heraufzuziehen.

II. Dies sind die Mittel zur Erhaltung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit, welche vielfach geübt werden muß, bevor es gelingt, die Aufmerksamkeit dem Willen zu unterwerfen. Der Wille vermag dann nur diese Uebung für bestimmte Zwecke zu benutzen und weiter fortzuführen, nicht sie entbehrlich zu machen und die Aufmerksamkeit auch ohne sie zu erzwingen. In dieser Beziehung giebt Waitz a. a. O. noch folgende beachtenswerthe Winke, welche wir im Auszug mittheilen. Für die Richtung und Ausdauer, welche der Wille der Aufmerksamkeit zu geben strebt, ist entscheidend 1) der Gegenstand des Unterrichtes. Die Intensität und Dauer der Aufmerksamkeit ist für jedes neue Object nur in viel geringerem Maße willkürlich, als dies innerhalb des gewohnten Unterrichtskreises der Fall ist. Das Maß der Willkür wächst jedoch um so mehr, je höher die Uebung der Aufmerksamkeit an einzelnen Gegenständen sich steigert und je vielseitiger sie überhaupt wird. Wie die Leichtigkeit der Uebersicht und der innere Zusammenhang zunimmt, wächst die Fähigkeit zur willkürlichen Spannung der Aufmerksamkeit. Das Gefühl gelingender Thätigkeit und immer freierer Beherrschung des Stoffes erhöht das Interesse an dem Gegenstande. Noch mehr geschieht dies dadurch, daß ein bestimmter Gedankenkreis, je weiter er sich uns aufschließt und je tiefer wir uns in ihn hineinleben, einen um so umfassenderen Einfluß auf die Gestaltung unserer gesammten Lebensansicht und auf die Art gewinnt, wie wir andere Gegenstände geistiger Thätigkeit auffassen, beurtheilen und bearbeiten. 2) Die Wahl der Zeit. Mit dem anstrengendsten Unterrichtsgegenstande ist zu beginnen und mit dem zu schließen, der die relativ geringste Stetigkeit der Spannung erfordert. Bei vier Stunden scheint es das Günstigste, daß die zweite Stunde sich zur ersten verhält, wie die vierte zur dritten, nämlich so, daß die geforderte Spannung abwechselnd steigt und fällt. Eine volle Stunde ununterbrochener geistiger Anstrengung ist selbst für die meisten Erwachsenen schon zu viel; daher muß innerhalb des Unterrichts selbst ein häufiger Wechsel der höheren und niedrigeren Grade geistiger Anstrengung stattfinden. 3) Daß die Aufmerksamkeit zu rasch ermüdet oder auch Zerstreuung veranlaßt wird, ist um so schwieriger zu verhüten, je ungleichartiger die Stufen der intellectuellen Bildung sind, auf denen mehrere gleichzeitig zu unterrichtende Schüler

stehen. Annähernd läßt sich die Aufgabe nur dadurch erreichen, daß der innere Bildungsgrad des betreffenden Gedankenkreises bei allen Schülern ein gleicher ist. Als ein wesentliches Mittel zur Erhaltung der willkürlichen Aufmerksamkeit in einer solchen Classe ist anzusehen, daß jeder neue Begriff, mit welchem der Schüler umgehen lernt, zuerst in einer hinreichenden Anzahl einfacher Fälle seiner Anwendung vor Augen trete, ehe zu den verwickelteren übergegangen wird, daß jede neue Operation erst an einfachen Beispielen eingeübt werde, bevor sie mit andern combinirt als Glied eines größern Ganzen auftritt. Die volle Spannung der Aufmerksamkeit erfordert jedes neue Element, das in den Gedankenkreis des Schülers eintritt. Die Größe der Schwierigkeit, die er dabei zu überwinden hat, dient zur Bestimmung der Zeit, die ihm gestattet werden muß für das Verweilen auf der eben erstiegenen Stufe. Die Befestigung geschieht durch Beispiele und Anwendungen, die in reicher Auswahl, aber zugleich mit stufenweise fortschreitenden Modificationen zu geben sind. 4) Das Gefühl des geordneten Fortschrittes im Wissen und Können erhöht das Interesse am Gegenstande; die rege Theilnahme des Lehrers an den Fortschritten des Schülers vermag diesem Gefühle noch größeren Nachdruck zu geben; dadurch wird die Furcht vor Schwierigkeiten, die es zu keinem rechten Entschlusse kommen läßt, beseitigt. 5) Ist es anfangs die Persönlichkeit des Lehrers, welche das Interesse und die Aufmerksamkeit des Schülers auf den Gegenstand überträgt, so soll es mehr und mehr der Gegenstand selbst werden, der mit wachsender Anziehungskraft ihn fesselt. 6) Man halte den **gewohnten** Rhythmus von Arbeit und Erholung inne. 7) Die dauernde Fixirung der Aufmerksamkeit gelingt nicht gleich gut für alle Gegenstände. Von dieser Art sind namentlich die Mathematik und Grammatik der Geschichte und den Naturwissenschaften gegenüber. Eine Klage über Unfähigkeit für besondere Gegenstände hat durchaus nur den Sinn einer Klage über Mangel an Energie der willkürlichen Aufmerksamkeit. Namentlich pflegt man bei Mädchen in dieser Rücksicht viel zu viel nachzugeben *). **Bock.**

Aufmunterung. Munterkeit äußert sich in reger Thätigkeit der Kräfte unter angenehm gestimmter Empfindung. Zur Aufmunterung dient demnach alles das, wodurch

*) Wir setzen noch eine Stelle aus Grube (Pädagog. Skizzen, Seite 90 ff.) bei: „Die Aufmerksamkeit verleiht dem Anschauen erst den rechten Lebenssaft und damit die rechte Lebenskraft. Die Aufmerksamkeit ist Sammlung des innern Menschen, der in der Selbstbeherrschung sich übende Wille, welcher allem andern Reiz widersteht, um sich ganz in das Eine zu versenken, welches Noth thut. Zur Aufmerksamkeit bilden heißt den Tumult der sinnlichen Triebe und Leidenschaften des Menschen zum Schweigen bringen, das Gemüth fein stille machen und bereit zur liebevollen Hingabe an den Gegenstand. Eine solche Hingabe setzt vor Allem die Ueberwindung des selbstischen Willens voraus, sie nimmt diesen in Zucht, damit er an dem Gegenständlichen einen Halt gewinne. — Sie ist Gehorsam und Verehrung; Unaufmerksamkeit Widersetzlichkeit und Frivolität, eine Zerfahrenheit des Charakters, die vom intellectuellen Gebiet schnell genug auf das moralische übergeht. Zu dieser Frivolität leiten wir aber die Kinder ganz systematisch an dadurch, daß wir sie nöthigen, sobald als möglich über die Dinge Betrachtungen anzustellen, zu raisonniren, wo ihre Anschauung noch nicht fertig ist.“ Ein wichtiges Mittel, zur Aufmerksamkeit zu erziehen, findet G. in der Gewöhnung an eine reine, klare, fließende Sprache; in der Sprache komme die Krankheit der Unaufmerksamkeit zur Erscheinung, sie enthalte aber auch das Correctiv, um dem Uebel Einhalt zu thun. Da die Uebung im Wahr- und Rechtsehen auch eine Uebung im Wahr- und Rechtsprechen sei, so zeige sich hierin der sittliche Werth jener Gewöhnung: „Unsere Kinder würden weniger lügnerisch und mehr wahrheitsliebend sein, wenn nicht so oft ihre Phantasie mit der Anschauung durchgienge und wenn die Kraft der Aufmerksamkeit bei Zeiten die rechte Stärkung erfahren hätte.“ — Demosthenes soll (nach Cic. de or. 3, 56) auf die Frage, was bei einem Redner die Hauptsache sei, geantwortet haben: erstens der Vortrag, zweitens der Vortrag, drittens der Vortrag; dies Wort gilt, auf die Kunst, die Aufmerksamkeit zu erregen und zu erhalten, übergetragen, vollkommen auch vom Lehrer: wer sie besitzt, der darf sich einen Lehrer nennen, nur der. Wenn aber ein Schüler in der Schule auch nichts weiteres gelernt hätte, als aufmerken, so hätte er „nicht für die Schule, sondern für das Leben“ gelernt. Anm. d. Red.

jemand in lebendige, von freudiger Stimmung begleitete Thätigkeit versetzt wird. Dem Pädagogen muß in dieser Beziehung als Hauptgrundsatz gelten: alle Aufmunterung, die nicht den Charakter der Zucht hat, nicht im Anschlusse an die guten Elemente des menschlichen Wesens von innen heraus freudige Thätigkeit zu erzeugen vermag, ist verwerflich. Gemäß der Wahrheit, daß „die Grundbedingung und die sicherste Garantie für das Gelingen aller Erziehung in der Persönlichkeit des Erziehers liegt" (Baur), ist in ihr auch die hauptsächlichste aufmunternde Macht zu suchen. Welche Grundstimmung des Erziehers hierfür die angemessene sei, bezeichnet Jean Paul schlagend mit den kurzen Worten: „Heiterkeit ist der Himmel, unter welchem Alles gedeiht, Gift ausgenommen!" — und Bormann schildert das Wesen und die Wirkung dieser Heiterkeit in seinen Vorträgen über Erziehung und Unterricht trefflich folgendermaßen: „Heiterkeit ist jene sanfte, friedevolle Freudigkeit, die sich über das Wesen eines Menschen als eine bleibende Stimmung ergießt, wie ein klarer, wolkenloser Himmel sich an einem schönen Frühlingstage über die Erde breitet. Sie ist der äußere Abglanz eines mit Gott versöhnten Gemüthes. Angehaucht von ihr entfaltet sich jede Kraft in dem Kinde, wie jede Blüthe sich erschließt vor dem belebenden Lichte der Sonne." Diese Stimmung des Erziehers geht durch Blick, Wort und Haltung über in den Zögling und trägt dazu bei, daß dem Kinde die natürliche Fröhlichkeit so lange bewahrt bleibt, als nur möglich; diese aber hilft mit, der Sünde den Eingang in das Herz zu wehren, sie macht das Kind auch willig, den Antrieben zum Guten zu folgen. Von bedeutender Wirkung ist das aufmunternde Wort, ja der aufmunternde Blick eines freundlichen Erziehers, insbesondere das Wort, durch welches er auch den kleinsten Sieg seines Zöglings über das Böse anerkennt. Solche Anerkennung ist weit entfernt von verwerflicher Lobhudelei, welche den fleischlichen Ehrtrieb des natürlichen Menschen in den Dienst nimmt, sie soll aber dem Zögling zu dem ermunternden Bewußtsein verhelfen, daß der Erzieher etwas auf ihn hält, und dadurch zu dem wohlthuenden Gefühle eignen Werthes, in welchem ein heilsamer Antrieb zu freudigem Streben liegt, sobald der Zögling gewöhnt ist, in allen glücklichen Erfolgen seines Strebens zugleich demüthig ein Gnadengeschenk Gottes zu erkennen. So soll der rechte christliche Ehrtrieb erweckt werden, der in dem Trachten nach der wahren Christenwürde besteht. Diese muß dem Zöglinge in seinem Erzieher vorgebildet erscheinen, so daß er auch durch die Macht des Beispiels zur Nacheiferung ermuntert wird (Siehe Palmers Pädagogik). „Der Weg zur Seligkeit durch das Evangelium ist ein Weg des Friedens, der Liebe und eines sanften stillen Geistes, und daß die Kinder diesen Weg erkennen lernen, daran ist ihnen am meisten gelegen" — sagt A. H. Francke. Damit dieses geschehe, empfiehlt er dem Erzieher „eine freundliche, liebreiche Persuasion und Vorstellung der Ursachen, warum dieses oder jenes besser sei, zur Ueberzeugung der Herzen." Diese Art der Aufmunterung durch die Macht des Wortes und der Rede im Sinne und Geiste christlicher Lebensanschauung ist nicht zu verwechseln mit dem sogenannten „Raisonniren" Lockes und der Philanthropen. Dieses ist das Grab des Gehorsams, der Grundlage aller Erziehung; „denn Gründe angeben heißt den Gehorsam erlassen" (Schleiermacher). Allerdings ist das Ziel ein freudiger Gehorsam, und dieser wird mit dadurch angebahnt, daß „mit der Zucht sich allmählich die Verständigung verbindet" (Roth); die beste dazu aufmunternde Macht liegt aber wieder in der Persönlichkeit des Erziehers (man denke an Trotzendorfs Beispiel): der Glaube an den Erzieher giebt Freudigkeit des Gehorsams. Reinsittliche Aufmunterung zu freiwilliger Arbeit gewährt man einem Kinde, wenn man das Product der Arbeit einer von ihm geliebten Person bestimmt, etwa um den Eltern eine Freude zu machen. Weitere Angabe besonderer Mittel, welche zur Uebung einzelner christlicher Tugenden aufmuntern, würde zu weit führen. Wir erinnern nur an die aufmunternde Macht, die in geschickter Anwendung des Gesanges, des Bildes, der Poesie und in kirchlichen wie vaterländischen Festfeiern liegt. Was die Schulerziehung insbesondere anbetrifft, so liegt, abgesehen von der Per-

sönlichkeit des Lehrers, ein Hauptmittel der Aufmunterung zum Gehorsam „in der Leitung der Gesetzerfüllung durch Regelmäßigkeit und Ordnung in allen Lebensthätigkeiten der Schule." Es sei von vorliegendem Gesichtspuncte aus nur noch auf die Theilnahme des Lehrers an Freuden und namentlich Leiden des elterlichen Hauses seiner Schüler hingewiesen.

In Betreff dieser Aufmunterung zum Lernen insbesondere haben wir sehr zahlreiche erprobte Vorschläge. Amos Comenius sagt mit Recht: „Freundliche, liebevolle Eltern und Lehrer, heitere Schulstuben, Spielplätze bei den Schulhäusern, anregender, natürlicher Unterricht: alles muß zusammenwirken, um das Lernen angenehm zu machen und Widerwillen gegen die Schule zu vertreiben." In dieser Beziehung haben sich die Lehrer des Philanthropins Verdienste erworben, doch haben sie bei ihrem Streben, die Lernlust zu erwecken, das ethische Element beim Lernen vernachläßigt, wie v. Raumer sagt, „die gewissenhafte Entschlossenheit der Schüler zu wenig in Anspruch genommen," sogar die Sinnlichkeit und den Ehrgeiz in verwerflicher Weise angestachelt. Die beste Aufmunterung liegt immer in der rechten Beschaffenheit des Unterrichts, welche Comenius trefflich charakterisirt, wenn er sagt: „Angenehm wird das Lernen den Schülern gemacht, wenn der Lehrer ihnen das Ziel ihrer Arbeit zeigt, sie nicht bloß zusehen und zuhören, sondern zugreifen und mitsprechen läßt, auch auf Abwechslung bedacht ist;" wir setzen hinzu: durch angemessene Folge und Anordnung des Stoffes, so daß ein Theil den andern erleichtert, besonders auch dadurch, daß der Lehrer Gelegenheit giebt zur Verwerthung des Gelernten, wodurch im Schüler das Gefühl des Fortschritts, die Werdelust erweckt wird. Geschickt angestellte, fleißige Repetitionen, sowie die Befolgung des Grundsatzes des preußischen Regulativs, daß nichts gelehrt wird, was nicht demnächst zur Uebung und selbständigen Darstellung gelangt, sind in dieser Hinsicht von Bedeutung. Die aufmunternde Beihülfe des Lehrers betont Baur in seiner Erziehungslehre, wenn er sagt: „Manche Schüler haben die Freude selbständigen Ringens nach einem Ziele noch gar nicht geschmeckt. Hier ist thätige Beihülfe nöthig. Der Erzieher muß dem Zöglinge zeigen, wie man arbeitet und auf alle Weise darnach streben, daß dieser einmal etwas zu Stande bringe und ihm die Freude des Gelingens als wirksamster Antrieb zu weiterem Bemühen nicht fehle". — Die aufmunternde Theilnahme schildert Bormann in den Worten: „Wenn unser Blick leuchtet, sobald dem Kinde etwas gelingt, wenn unsere ganze lehrende Thätigkeit durchweht wird von dem Geiste innerer Freudigkeit; dann wird das Kind unwillkürlich hineingezogen in dieselbe Erregtheit und es wird nichts lieber mögen, als lernen und fortschreiten." Ein kräftiges Aufmunterungsmittel hat die Schule im Massenunterricht eben durch die Gemeinschaft des Lernens und Arbeitens, sobald der Lehrer versteht, ein solches geschickt in Gang zu bringen und den Schülern das Gefühl einzupflanzen, daß er mit ihnen lernt und arbeitet. Es giebt aber auch giftige Lockspeisen. A. H. Francke warnt: „Man soll die Jugend nicht mit allerhand Nebenzwecken aufmuntern und anfrischen; e. g. sie sollen lernen, daß sie einmal Kanzler, Superintendenten ꝛc. werden. Es soll ihnen vielmehr der rechte Adel der menschlichen Seele, so in der Erneuerung zum Ebenbilde Gottes besteht, mit lebendigen Farben vor die Augen gemalet werden; das ist viel kräftiger zum Guten, als satanische Fürstellung der Herrlichkeiten der Welt." Allgemein verworfen wird wohl sinnlicher Köder zum Guten, wie er von den Philanthropen besonders als Reiz zum Fleiße gebraucht worden ist (Basedows Zuckerbuchstaben), auch Locke verwirft ihn; statt dessen erklärt er sich jedoch für den schlimmsten aller Köder, für den Ehrgeiz, in dessen Erweckung er das größte Geheimnis der Erziehung findet. Hiermit trifft er mit den Jesuiten zusammen, in deren Erziehung die verwerfliche Aemulation eine so große Rolle spielt. Aus dem von uns aufgestellten pädagogischen Charakter aller Aufmunterung folgt die Verwerfung aller auf den Ehrgeiz speculirender Aufmunterungsmittel: der Meritentafeln und Orden des Fleißes u. dgl., alles dessen, was in das Gebiet der künstlichen

Belohnung schlägt (vgl. übrigens diesen Art.). Die nächste Belohnung für den wackeren Schüler ist die Zufriedenheit, der Beifall und das erhöhte Vertrauen des Lehrers, wodurch die Freude an der Pflichterfüllung vermehrt und das Bewußtsein des Könnens geweckt und gestärkt wird, das einen der mächtigsten Antriebe zum Wollen enthält; denn ein Schüler, der sich immer vergeblich bemüht und nie durch das Gelingen seiner Thätigkeit ermuntert wird, läßt zuletzt fast nothwendig die Flügel sinken und verzichtet auf weitere Versuche, während die dem redlichen, wenn auch minder erfolgreichen Bemühen zu Theil werdende Anerkennung Muth und Eifer aufrecht erhält. Dagegen als harmlos und das Schulleben erfrischend mag noch bezeichnet werden: die Verwandlung des gut überstandenen Examenstages in einen Festtag von Seiten der Eltern, die Feier von Schulfesten — mit Gesang, Spielen, Ausschmückung der Schulstube — jeweilige Excursionen — Spiele in den Freiviertelstunden. — Daß aber die aufmunternde Macht des göttlichen Wortes, das Bewußtsein des göttlichen Beifalls und Segens für jedes heilsame Streben sich an und in den Zöglingen lebendig und kräftig erweise, das sei das höchste Strebeziel des Erziehers und Lehrers. **Schurig.**

Aufnahme (der Schüler). Die erstmalige Zulassung von Schülern in eine Schule oder Schulclasse wird vom Standpunct der Lehrer oder Schulvorstände aus deren Aufnahme genannt und hat von Seiten der Schüler deren Eintritt zur Folge. Haben die Schüler schon andere Anstalten besucht, so kann die Aufnahme näher als Versetzung, Uebertritt, haben sie andere Classen derselben Anstalt besucht, als eine Translocation, Promotion, als ein Vorrücken bezeichnet werden. Wir haben es hier nur mit der Aufnahme im ersten Sinne zu thun, sofern damit der erstmalige Eintritt von Schülern in eine Lehranstalt bezeichnet wird, sei es, daß sie zuvor eine andere Lehranstalt besucht haben oder nicht. Der Eintritt von Schülern in höhere Classen derselben Anstalt, welche sie bisher besucht, wird in dem Artikel „Versetzung" behandelt.

Der erste Eintritt in eine Lehranstalt geschieht, wie der Eintritt in jeden andern geschlossenen Kreis, unter gewissen Bedingungen und mit Beobachtung gewisser Formen. Jene Bedingungen dürfen an solchen Schulclassen, für deren Besuch ein gesetzlicher Zwang besteht, nur solche sein, die von allen erfüllt werden können, und beziehen sich daher theils auf den Termin des Eintritts, theils auf das Alter der Schüler, theils auf die Gesundheitspolizei (Vaccination). Lehranstalten aber, welche zu besuchen niemand genöthigt wird, können für die Aufnahme ihrer Schüler außer den genannten äußeren auch solche Bedingungen stellen, die sich auf die geistige Entwicklung der Schüler beziehen, sie können namentlich gewisse Vorkenntnisse, einen gewissen Grad geistiger Reife verlangen. Dies führt von selbst auf eine Unterscheidung der Volksschulen und der ihnen gleich stehenden Lehranstalten, welche die Schüler ohne alle Schulbildung und Vorkenntnisse aufnehmen, von den höheren Lehranstalten, welche bei der Aufnahme von Schülern gewisse bereits erworbene Kenntnisse voraussetzen. In jeder Lehranstalt nun erfordert die Ordnung des Unterrichts, daß die Aufnahme der Schüler an gewisse regelmäßig einzuhaltende Termine gebunden sei und nicht den Eltern oder Angehörigen überlassen bleibe, ihre Kinder zu beliebigen Zeiten in die Schule eintreten zu lassen. Es bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung, daß der Unterricht seinen regelmäßigen Anfang und Fortgang haben muß, daß alles und jedes Fortschreiten gehemmt wäre, wenn der Lehrer genöthigt würde, zu jeder Zeit neue Schüler anzunehmen und wieder von vorne mit denselben anzufangen. Dies muß um so störender auf den Erfolg des Unterrichts wirken, je größer die Schülerzahl einer Classe ist, kann also bei der Volksschule am wenigsten gestattet werden. Es sind daher an geordneten öffentlichen und Privatlehranstalten überall bestimmte Termine festgesetzt, an welchen die Aufnahme neuer Schüler stattfindet. Diese Termine müßen eingehalten werden, und wenn von denselben abgewichen wird, so kann dies nur in außerordentlichen Fällen, bei Wohnsitzveränderungen der Eltern, eingetretener Krankheit u. s. w. geschehen. Je öfter aber eine Anstalt auch aus andern minder dringenden Gründen sich veranlaßt sieht, Schüler in

den Zwischenzeiten außerordentlicherweise aufzunehmen, desto bedenklicher steht es mit der äußern Ordnung derselben und desto näher tritt die Vermuthung, es sei einer solchen Anstalt mehr um eine große Zahl von Zöglingen, als um den Erfolg des Unterrichts zu thun, für welchen ein geregelter Gang wesentliche Bedingung ist. Bei manchen Privatanstalten freilich, besonders solchen, welche viele Zöglinge aus entfernten Gegenden und fremden Ländern aufnehmen, liegen die Verhältnisse anders. Einerseits sind die Eltern hier nicht immer in der Lage, die Termine des Eintritts genau zu kennen und einzuhalten, andererseits sind solche Anstalten selbst darauf eingerichtet, unregelmäßig eintretenden Schülern, die öfters die Sprache des Unterrichts zuvor noch zu erlernen haben, durch Privatunterricht in so lange nachhelfen zu lassen, bis der Eintritt in eine Schülerclasse ordentlicher Weise erfolgen kann. Diese Termine aber müßen an Lehranstalten um so fester eingehalten werden, je größer die Schülerzahl, und je mannigfaltiger die Zusammensetzung derselben ist, je mehr daher die Kraft des Lehrers hiedurch in Anspruch genommen wird, je weniger endlich, theils aus diesem Grunde, theils auch um des Unterrichtsstoffes willen eine Gleichmäßigkeit im Fortschritt der Schüler erwartet werden darf. Würde die bei der Beschaffenheit solcher Schulen unvermeidliche Ungleichheit der Fortschritte noch durch unzeitiges und willkürliches Eintreten von Schülern, durch die Nothwendigkeit, neue Abtheilungen zu bilden, vergrößert, so würde ebendamit der Unterricht wesentlich erschwert und das Ziel desselben weiter hinausgerückt. Selbst da, wo, wie an den französischen Lyceen (vgl. d. Art. Französ. Unterrichtswesen) sich die Uniformität des Unterrichts bis auf die einzelnen Lehrstunden erstreckt, bleibt doch der Eintritt von Schülern selbst aus gleich organisirten Anstalten in den Zwischenzeiten bedenklich, weil, auch jene von dem Schulregiment aufrecht erhaltene Uniformität vorausgesetzt, die Individualität der Lehrer und Schüler in den Fortschritten der letzteren selbst natürliche Abstufungen bildet, der Eintritt einzelner neuer Schüler aber in den Zwischenzeiten immer einige Störung in den Gang des Unterrichts bringt. Es ist also als Regel festzuhalten, daß da, wo eine außerordentliche Aufnahme neben den bestimmten Terminen nicht umgangen werden kann, die Schüler vorerst nur als außerordentliche eintreten (vgl. d. Art. Schüler), d. h. daß sie von vorne herein auf die ordentliche Wirkung des Unterrichts verzichten und ihre Förderung vorzugsweise in der Privatnachhülfe suchen, womit nicht gesagt sein will, daß es nicht Schüler geben könne, welche außer der geregelten Zeit eintreten, und dem ordentlichen Gange des Unterrichts mit gutem Erfolg und ohne weitere Störung zu folgen im Stande sind.

Die Termine nun für die Aufnahme der Schüler stehen in natürlicher Wechselbeziehung mit den für den Austritt und die Entlassung der Schüler bestimmten Terminen. Der natürliche Zeitpunct für die Aufnahme neuer Schüler ist der, in welchem die Schule einen Theil ihrer Schüler entläßt, deren Lücken dann entweder unmittelbar oder auf dem Wege eines durchlaufenden Fortschiebens von den untern Classen an durch die neu Aufzunehmenden ausgefüllt werden. So natürlich diese Conformität ist, so besteht sie doch an den Volksschulen in den meisten Provinzen des Königreichs Preußen und in Kurhessen nicht, in welchen Ländern die Aufnahme an 2 Terminen, an Michaelis und Ostern erfolgen kann (s. Kirsch deutsch. Volksschulr. I, 319 u. Rönne preuß. Unterrichtswesen I, 470), während die Confirmation — die gewöhnliche Zeit des Austritts der Kinder aus der Schule — jährlich nur einmal zur Osterzeit erfolgt (vgl. Rönne S. 742, Kirsch I, 336); im Königreich Sachsen aber erfolgt analog den Terminen des Eintritts die Entlassung zweimal, ebenso in Bayern, dagegen findet in Württemberg, Baden, Nassau, Großherzogthum Hessen, Oldenburg nur einmalige Aufnahme in den Volksschulen statt, analog dem regelmäßig nur einmal erfolgenden Austritt. Wo der letztere, wie in Württemberg, in großen Städten zweimal erfolgt, da richtet sich auch der Eintritt darnach. Als Kanon ist für die Volksschulen wohl festzuhalten, daß die Termine für die Aufnahme neuer Schüler sich nach den Entlassungsterminen rich-

ten, damit nicht der Lehrer genöthigt wird, aus einem Jahrgang zwei Abtheilungen zu machen, was bei zweimaligem Eintritt unvermeidlich ist.

Was die höheren Lehranstalten betrifft, so kommt hier außer der Zeit der Entlassung der Schüler, welche meist analog den halbjährlich wechselnden akademischen Vorlesungen, zweimal im Jahr, an Ostern und im Herbst geschieht, auch die Zeit, zu welcher die Lehrcurse beginnen, in Betracht. Wenn daher auch, wie in Preußen, Württemberg und andern Ländern, der Abgang auf die Universität an Ostern und im Herbste geschehen kann, so ist doch als regelmäßige Eintrittszeit in die Gymnasien der Beginn des Lehrcurses in Württemberg und Preußen festgesetzt, welcher in der Regel im Herbst stattfindet, wohl darum, weil auch die akademischen Vorlesungen, wenn auch nach Semestern eingetheilt, doch einen mit dem Wintersemester beginnenden Jahrescyklus haben; an manchen Anstalten aber erfolgt der Beginn des Jahrescurses an Ostern; und es dürfte diese Einrichtung, weil die Confirmation doch meist an Ostern ist und der Eintritt wie der Austritt der Schüler am natürlichsten an diese anknüpft, als die zweckmäßigere bezeichnet werden. — Es bedarf übrigens kaum einer Bemerkung, daß die Rücksicht auf das Beginnen des Lehrcurses beim Eintritt in höhere Anstalten um so wichtiger ist, je geregelter gerade an diesen der Lehrgang fortschreitet und je mehr es sich dabei von Erwerbung positiver Kenntnisse handelt, ohne deren Voraussetzung ein gedeihliches Theilnehmen am Unterricht geradezu undenkbar ist.

Ein zweiter Punct, der bei der Aufnahme von Schülern zu beachten ist, betrifft deren Alter. Es handelt sich hier natürlich nicht davon, in welchem Alter diejenigen Schüler stehen sollen, welche, nachdem sie schon anderwärts öffentlichen oder Privatunterricht genossen, nur in diese oder jene Lehranstalt Aufnahme finden wollen. In dieser Beziehung ist einfach an der Regel festzuhalten, daß solche Schüler in eine möglichst ihrem Alter entsprechende Classe der Anstalt aufzunehmen, wenn aber ihr Alter mit der Stufe ihrer Kenntnisse in einem allzugroßen Misverhältnisse steht, wegzuweisen oder höchstens als außerordentliche Schüler zuzulassen sind. Die Frage, um welche es sich hier vornehmlich handelt, ist: in welchem Lebensjahre ist der Schulunterricht überhaupt und in welchem der Unterricht in einer fremden Sprache insbesondere zu beginnen, mit andern Worten, in welchem Alter sollen die Kinder in die Volksschule, in welchem in das Gymnasium, beziehungsweise die Latein- oder Realschule eintreten?

Was das erste betrifft, das Alter, in welchem die Kinder schulpflichtig werden, so sind hierüber die gesetzlichen Bestimmungen in den verschiedenen Staaten verschieden; doch ist uns kein Land bekannt, in welchem die gesetzliche Schulpflichtigkeit vor Vollendung des fünften und nach Vollendung des achten Lebensjahrs ausgesprochen wäre. Das erstere, die Vollendung des fünften Lebensjahrs ist in den meisten preußischen Provinzen, ebenso in Braunschweig, Oesterreich, Mecklenburg-Schwerin, Vollendung des siebenten Lebensjahrs in Hamburg, Canton Waadt, den deutsch-protestant. Gemeinden Rußlands gesetzlich. In den meisten Staaten vereinigen sich die gesetzlichen Bestimmungen auf das sechste Lebensjahr. Hiebei ist aber die Berechnungsweise eine verschiedene, da die Vorschriften sich nicht überall deutlich aussprechen, auch der Termin, von dem an gerechnet wird, sich verschiedentlich bestimmt. Bald giebt das Kalenderjahr den Anhaltspunct, so daß die Kinder, welche in einem Kalenderjahr das gesetzlich bestimmte Jahr vollenden, in eben demselben schulpflichtig werden, bald die Zeit des Eintritts, Ostern, Georgii, Michaelis oder andere Termine, bald sind zwei Termine festgesetzt, wo eine zweimalige Aufnahme stattfindet, bald lautet die Bestimmung auf Erreichung, bald auf Vollendung eines bestimmten Jahres, bald ist der Ausdruck ein schwebender, z. B. die Schulpflichtigkeit beginnt in dem sechsten Lebensjahr, das Kind wird mit dem achten Lebensjahr schulpflichtig &c. Da nun auch, wenn der Ausdruck ein genauer ist, überall, wo die Schüleraufnahme nur einmal im Jahre stattfindet, ein Spielraum ungefähr von einem Jahre bleibt, so daß zu der gleichen etwa auf Vollendung des sechsten Lebensjahres bestimmten Aufnahmezeit Kinder sich melden können, welche an dem Termin eben

das sechste Lebensjahr, und solche, welche in wenigen Tagen das siebente Lebensjahr zurücklegen, so könnte die Frage entstehen, ob es nicht überhaupt besser wäre, sich jeder Altersbestimmung zu enthalten und die Zulassung der Kinder dem Urtheil der Schulvorstände über die physische und geistige Reife derselben anheimzugeben. Dagegen müßen wir uns bestimmt aussprechen, weil eine solche Beurtheilung allzusehr von subjectiven Anschauungen abhängig, zu mancherlei Willkürlichkeiten Veranlassung geben und zu endlosen Beschwerden führen müßte. Man unterwirft sich ohne Murren dem Buchstaben des Gesetzes, der für alle es gleich macht, während man geneigt ist, in den aus subjectivem Ermessen der Menschen geschöpften Entscheidungen allerlei Nebenrücksichten, Hintergedanken und Unlauterkeiten zu vermuthen. Soll nun eine Altersbestimmung für die Aufnahme in die unterste Classe der Volksschule oder einer ihr gleichstehenden Anstalt gegeben werden, so glauben wir, mit Rücksicht auf die im allgemeinen in Deutschland herrschenden climatischen Verhältnisse, sowie in Beachtung der Thatsache, daß die jetzige Generation eher eine Beschleunigung als eine Verspätung der Reife erträgt, uns dahin aussprechen zu sollen, daß die Schulpflichtigkeit in dem Jahr oder Halbjahr beginnen soll, in welchem das Kind das sechste Lebensjahr zurücklegt, wobei einzelne Fälle außerordentlicher Art auch eine Ausnahme zu Gunsten einer früheren oder späteren Aufnahme begründen mögen. Diese Altersbestimmung scheint uns weder zu nieder noch zu hoch gegriffen. Kinder von gesunder Leibesbeschaffenheit und gewöhnlichen Geistesanlagen, welche sich regelmäßig entwickeln, zeigen in diesem Alter so viel Wißbegierde, Beschäftigungstrieb, Phantasie und Formsinn, endlich eine solche Empfänglichkeit des Gedächtnisses, daß der gelinde Anfang einer ernsteren Beschäftigung, einer etwas anhaltenderen Spannung der Aufmerksamkeit, einer unbewußt waltenden Geisteszucht naturgemäß zu sein scheint. Man beobachte solche Kinder in ihren Spielen; man beachte die Ergebnisse verständig geleiteter Kleinkinderschulen und man wird diese Erfahrung bestätigt finden. Es ist dies derjenige Abschnitt in dem Leben des Kindes, in welchem es sich selbst unbehaglich fühlt und seiner Umgebung lästig wird, wenn ihm nicht eine Nahrung geboten wird, welche seine bereits etwas erstarkten Kräfte beschäftigt. Einwendungen, die von kränklichen Kindern oder aus der Mitte verkümmerter Generationen, wie z. B. der Fabrikbevölkerungen genommen sind, können wir nicht als stichhaltig anerkennen. Wir halten gesunde Kinder dieses Alters für vollkommen befähigt, zwei bis drei Stunden des Tages mit angemessenen Unterbrechungen, bei aufmunternder Ansprache zu sitzen und ihre natürlichen Bewegungen etwas zu meistern, vorausgesetzt, daß man sie nicht einzwängt und einschüchtert und neben dem Ernst der Zucht der kindlichen Lebhaftigkeit ihren unschuldigen Spielraum läßt. Sollte aber Jemand der Meinung sein, die Kinder kommen damit zu spät in die Schule, sie seien schon früher empfänglich und geweckt, und hätten so viel zu lernen, daß man wohl früher anfangen sollte, so möge doch wohl erwogen werden, daß die große Mehrzahl der Kinder, von denen hier die Rede ist, nicht in solcher Umgebung aufwächst, in welcher ihre geistigen Kräfte so gar frühe angeregt und geweckt würden, daß gar vielen fast die erste geistige Nahrung erst durch die Schule zugeführt wird, daß in früheren Jahren die den untern Schichten der Gesellschaft anhängende natürliche Schwerfälligkeit das Leben dieser Kinder noch viel zu stark beherrscht, als daß nicht der Schule, welche gegen die Stumpfheit dieser Kinder noch im sechsten Jahr viel zu kämpfen hat, eine allzuschwere Aufgabe erwachsen würde. Wir schweigen davon, daß durch die Aufnahme eines früheren Jahrescurses die Zahl der Schüler, eben damit die Geschäfte, wohl auch die Zahl der Lehrer und der Aufwand für die Schulen, der den Gemeinden jetzt schon zu groß wird, vermehrt würde. Die Aufgabe der Volksschule aber kann, wenn man sie anders nicht über Gebühr steigert, in einem achtjährigen Schulcurs vollkommen erreicht werden; wo sie nicht oder nur schwer erreicht wird, da dürfte eher durch einen Zuwachs am Ende, als am Anfang der Schulzeit ein Gewinn zu hoffen sein. Aber darauf sollte gedrungen werden, daß die

Schulzeit dieser Kinder im ersten Jahre nie über 3 Stunden des Tages sich erstreckte und diese nicht in unmittelbarer Aufeinanderfolge neben einander gelegt würden.

Die andere Frage, in welchem Alter die Kinder in das Gymnasium oder die höhere Bürgerschule eintreten sollen, fällt im allgemeinen mit der Frage zusammen, in welchem Alter mit den Kindern der Unterricht in einer fremden Sprache beginnen solle. Denn es kann doch als Regel angenommen werden, daß mit dem Eintritt in das Gymnasium, beziehungsweise die Lateinschule das Latein, mit dem Eintritt in die höhere Bürgerschule, beziehungsweise Realschule das Französische begonnen wird. In dieser Beziehung besteht ein durchgreifender Unterschied, wir können nicht sagen zwischen Nord- und Süddeutschland, aber zwischen Württemberg einerseits und fast allen übrigen deutschen Staaten und Frankreich andererseits. In diesen Staaten beginnt der Unterricht in einer fremden Sprache und damit die eigentliche Aufgabe des Gymnasiums, beziehungsweise der höheren Bürgerschule nirgends vor dem Antritt des zehnten Lebensjahrs. So verstehen wir nämlich die in Preußen in Folge der Lorinser'schen Anklagen ergangene Ministerial-Verfügung vom 24. Oct. 1837 (Rönne II, S. 145), wornach „die Aufnahme der Knaben in die unterste Gymnasialclasse nicht vor ihrem zehnten Lebensjahre erfolgen soll", d. h. wohl bevor sie das zehnte Lebensjahr angetreten. Genauer heißt es in der badischen Verordnung vom 31. Dec. 1836 §. 3: „In der Regel sollen die auf der untersten Stufe eintretenden Schüler das zehnte Lebensjahr erreicht und das eilfte noch nicht überschritten haben." Dasselbe bestimmt der österreichische Schulplan von 1850 §. 59: „Der Aufzunehmende soll das neunte Lebensjahr vollendet haben." In Bayern (s. d. Art. Bayern) ist das Alter zum Eintritte in die erste Classe der lat. Schule auf das vollendete zehnte bis incl. dreizehnte Lebensjahr festgesetzt (§. 30). In Frankreich (vgl. Holzapfel Mittheilungen über Erz. und Unterr. in Frankreich, Magdeb. 1853, S. 23) umfaßt das eigentliche Gymnasium 7 Classen; die sogenannte sechste (unterste) entspricht dem zwölften Lebensjahre. An diese schließt sich eine Vorschule mit zweijährigem Curs an, in welcher im zweiten Jahre, also im eilften Lebensjahr, das Latein beginnt. Dagegen sind in Württemberg sowohl die Gymnasien als auch die Lateinschulen darauf angelegt, daß der Schüler schon in dem Jahre, in welchem er das achte Lebensjahr zurücklegt, in die Anstalt eintritt und damit das Latein beginnt. Die in den Realschulplan aufgenommene fremde Sprache, das Französische, beginnt übrigens erst in dem Jahre, in welchem die Knaben 10 Jahre, in einigen Vorbereitungsclassen auch in dem Jahre, in welchem sie 9 Jahre alt werden. Wie sich diese Verhältnisse in Württemberg ohne ausdrückliche Verordnung in Folge des sogenannten Landexamens (Concursprüfung für die Aufnahme in die niederen Seminarien, welche ursprünglich schon im zwölften Jahre erfolgen konnte, für welche aber auch nach den späteren Verordnungen bis in das dritte Jahrzehend dieses Jahrhunderts von zwölfjährigen Knaben einige Gewandtheit im lateinischen und griechischen Componiren und die Elemente des Hebräischen verlangt wurden) von selbst gebildet haben, darüber vgl. die Nachweisung bei Hirzel, Württ. Schulgesetze II, S. VII u. XCIV. Diese Praxis wurde auch bei den neuwürttembergischen, namentlich den katholischen Schulen üblich, und man findet in den neueren Verordnungen hauptsächlich die Tendenz vorherrschend, eine verspätete Aufnahme abzuschneiden, wie denn in einem Erlaß des Studienraths vom 20. Juni 1825 bestimmt wurde, „daß keinem Schüler der Zutritt zu der Elementarclasse der lateinischen Schule zu gestatten sei, welcher am 1. Oct. des Jahrs, in welchem er die Aufnahme nachsuche, das neunte Jahr bereits zurückgelegt habe." In demselben Erlaß wurde in Beziehung auf das Altersminimum nur die Cautel eingelegt, daß Schülern, welche das siebente Jahr noch nicht zurückgelegt haben, der Zutritt in die genannten Classen nicht zu gestatten sei. Bei diesem frühen Anfang des Lateinischen, welchem analog in der Regel schon nach zwei Jahren das Griechische folgte, ist es um so weniger zu verwundern, wenn die Präceptoren in Württemberg, was ihnen besonders Thiersch an mehreren Orten mit Recht nachrühmt, außerordentliche Leistungen

ihrer Schüler aufzuweisen hatten, als auch auf diese Fächer eine erkleckliche Zahl von Stunden verwendet wurde. Ob die andere Erfahrung, daß die Leistungen in den oberen Gymnasialclassen diesen Anfängen nicht entsprechen, nicht in einem ursächlichen Zusammenhang hiemit stehe, ist eine andere Frage, durch welche wir von selbst darauf geführt werden, uns über die zu beachtende Altersgrenze auszusprechen. Nothwendige Voraussetzung für das Erlernen einer fremden Sprache scheint vorerst ein gewisser Grad von Sicherheit und Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Muttersprache, welche vor zurückgelegtem neunten Lebensjahr nur dann erwartet werden kann, wenn besondere Vorbereitungsclassen für den Eintritt in die höheren Lehranstalten existiren oder höhere Begabung vorhanden ist. In der gewöhnlichen Volksschule aber kann der mittelbegabte Schüler vor dem genannten Lebensalter nicht so richtig, sauber und fertig schreiben, ebensowenig so deutlich, rasch, verständig lesen lernen, als er sollte, wenn er nun das Erlernen einer fremden Sprache zum Gegenstand seiner Hauptbeschäftigung machen muß. Dem Knaben sollte ferner an der Muttersprache eine Kenntnis der gramatischen Formen und Benennungen beigebracht sein, damit sie ihm nicht an der fremden Sprache als etwas ganz neues entgegentreten. Mit welchen Schwierigkeiten der Lehrer zu kämpfen hat, wenn er nun Latein oder Französisch dociren soll, und es dem Knaben noch so sehr im Deutschen fehlt, braucht nicht näher gezeigt zu werden. Eine gewisse Fertigkeit im Gebrauch der Muttersprache wird auch überall bei der Aufnahme in die untersten Gymnasialclassen verlangt. Es fragt sich nun aber, ob diese in der Volksschule in zwei Jahren in dem Grade erlangt werden kann, welcher erfordert werden muß. Wir glauben nicht und neigen uns daher aus diesem Grunde zu der Ansicht, daß da, wo nicht besondere Vorbereitungsclassen für Gymnasien und höhere Bürgerschulen bestehen, die Zeit der Aufnahme in diese Anstalten entweder, wie in Preußen und Oesterreich, an die Zurücklegung des neunten Lebensjahres gebunden oder doch der Beginn des Unterrichts in der fremden Sprache auf diese Zeit verschoben werden soll, so daß im letzteren Falle der Eintritt in die höhere Lehranstalt zwar mit Zurücklegung des achten Lebensjahres erfolgen, die fremde Sprache aber erst ein Jahr später angefangen würde. Diese Einrichtung, welche, sei es außerhalb oder innerhalb der höheren Lehranstalt, einen besondern Vorbereitungsunterricht im Deutschen voraussetzt, würde den Vortheil gewähren, daß dieser letztere Unterricht eigens mit Rücksicht darauf gegeben werden könnte, daß die Knaben nach einem Jahr eine fremde Sprache zu lernen haben. Hier könnten nicht nur die oben erwähnten grammatischen Vorübungen angestellt, sondern namentlich auch die Organe der Schüler durch Dringen auf eine richtige deutsche Aussprache, Unterscheidung der ähnlichen Laute, richtige Betonung für das Französische, dessen Aussprache dem Deutschen so große Schwierigkeiten auch darum bereitet, weil der deutsche Elementarunterricht überall zu sehr eine provincielle Färbung hat, vorbereitet werden. Die höhere geistige Zucht und Reife, welche die Schüler in diesem Jahre gewännen, würde gewiß ihre Fortschritte in einer Weise beschleunigen, daß die durch den späteren Anfang verlorene Zeit reichlich eingebracht würde. Beim Uebergang aus einer gewöhnlichen Volksschule halten wir die achtjährigen Schüler zum unmittelbaren Beginn einer fremden Sprache noch nicht für reif und glauben, daß dabei viele edle Zeit nutzlos verschwendet wird. Daher ist denn auch in Württemberg neuestens an einzelnen Orten an den untersten Classen der Latein- und Realschulen (Elementar-, Collaboraturschulen) die Einrichtung getroffen worden, daß die eintretenden achtjährigen Schüler erst nach einem Jahr die fremde Sprache zu lernen beginnen. Auf eine spätere Zeit jedoch, als diejenige ist, in welcher die Knaben 9 Jahre alt werden, möchten wir den Unterricht im Lateinischen oder Französischen nicht verschoben wissen. Da bei den Elementen einer Sprache ganz besonders das Gedächtnis in Thätigkeit gesetzt wird, so ist die in diesem Alter noch vorhandene Frische und Empfänglichkeit desselben, welche von Jahr zu Jahr abnimmt, wohl zu benützen und besonders zu beachten, daß das mechanische Lernen von abstracten Formen, einzelnen Wörtern und Phrasen,

welches nicht entbehrt werden kann, in diesem Alter noch am leichtesten geübt wird. Insbesondere aber ist darauf aufmerksam zu machen, daß das Erlernen einer neuern lebenden Sprache, wie z. B. des Französischen, welche erlernt wird, um gesprochen zu werden, niemals später beginnen sollte. Wer die Organe, so lange sie noch geschmeidig sind, gewöhnt, wird unendlich viel gewonnen haben gegenüber von solchen, die es mit bereits verknöcherten und schwerfälligen Organen zu thun haben. Die große Mühe, welche man auf eine gute Aussprache des fremden Idioms bei älteren Schülern meist vergeblich verwendet, würde außerordentlich erleichtert, wenn man an die noch zarten Organe der Kinder sich wenden wollte, welche aber freilich durch häufiges gutes Vorsprechen sorgfältig gewöhnt werden müßen. Mit solchen Schülern, welche das Französische zuerst in zartem Alter auf dem Wege des Sprechens gelernt haben, hat man später hinsichtlich der Aussprache beinahe gar keine Mühe mehr. Wir erklären uns deshalb auch gegen die an den meisten Schulen, namentlich an den Realschulen in Württemberg, herrschende Sitte, das Französische erst mit älteren, namentlich zehn- und eilfjährigen Schülern anzufangen und wünschen den Beginn desselben, gleich dem des Lateinischen, in die Elementarclassen verlegt, verweisen hiebei übrigens noch auf eine für diese Frage sehr wichtige Gelegenheitsschrift: „Aufgabe und Stellung des französischen Sprachunterrichts an Gelehrtenschulen", Programm des Lyceums in Carlsruhe, von Zandt, 1856.

Eine weitere allgemeine Bedingung für den erstmaligen Eintritt von Schülern in die öffentlichen Schulen ist fast in ganz Deutschland die Nachweisung der Vaccination (vgl. Kirsch I, S. 333), wodurch die Schulen in gesundheitspolizeilicher Hinsicht vor Verbreitung der Pocken sicher gestellt werden sollen. Wir haben hiezu nichts zu bemerken, als daß die Erfahrungen der letzten Jahrzehnte vielleicht bald die Nothwendigkeit einer periodischen Wiederholung der Vaccination an die Hand geben dürften, wofern der durch die Impfung gewährte Schutz ein nachhaltiger sein soll.

Außer diesen auf Einhaltung des Termins, Beachtung der Altersgrenzen und die Vaccination bezüglichen Bestimmungen, durch welche die Aufnahme in alle Arten von Schulen bedingt wird, müßen die höheren Lehranstalten noch besondere Bedingungen stellen, um die Lösung der ihnen gestellten Aufgaben zu sichern. Einmal sind für den Eintritt in die untersten Classen dieser Schulen, wofern nicht besondere und mit denselben organisch verbundene Vorbereitungsclassen eingerichtet sind, da sie den Schulunterricht überhaupt nicht anfangen, schon gewisse Vorkenntnisse vorauszusetzen, welche theils durch Zeugnisse der früheren Lehrer, theils durch eine Prüfung zu erforschen sind. Sodann müßen diese Anstalten, um auf einen Erfolg des Unterrichts rechnen zu können, die Mitwirkung des Hauses, der häuslichen Aufsicht, Erziehung und Nachhülfe in weit höherem Grade in Anspruch nehmen, da die Bearbeitung von Hausaufgaben gefordert werden muß, daher bei Aufnahme auswärtiger Schüler eine Garantie für die häusliche Aufsicht als Bedingung gestellt wird.

Was nun die Vorkenntnisse betrifft, so muß natürlich die Forderung sich verschieden gestalten, je nachdem der Eintritt in die unterste Classe der höheren Lehranstalten nach Zurücklegung des zehnten, neunten oder achten Lebensjahres erfolgen soll. Es kann daher nicht verwundern, wenn in Preußen und Oesterreich, wo der Eintritt mit Zurücklegung des neunten Lebensjahrs erfolgt, nach Ausdehnung und Inhalt stärkere Anforderungen gemacht werden, als in Württemberg, wo die Schüler in der Regel nach Zurücklegung des achten Lebensjahrs in diese Anstalten aufgenommen werden. Aber darin stimmen die Voraussetzungen von Vorkenntnissen überall zusammen, daß Kenntnis einer fremden Sprache nicht verlangt wird. In Frankreich zwar treten die zwölfjährigen Schüler in die unterste Lycealclasse sixième ein, nachdem sie zuvor in der Vorclasse ein Jahr Latein gelernt haben. Allein nicht nur erfolgt hier die Aufnahme in das Lyceum noch um zwei Jahre später, als in Oesterreich und Preußen in die Gymnasien, sondern es sind auch diese Vorclassen als division élémentaire organisch mit den Lyceen ver-

bunden, so daß als die unterste Classe eigentlich nicht sixième, sondern richtiger die untere Abtheilung der Vorclasse anzusehen ist, in welcher noch keine fremde Sprache gelehrt wird. In der Voraussetzung nun, daß die Schüler in den seltensten Fällen nach einem besonders eingerichteten und eigens auf die höheren Anstalten berechneten Unterricht in einer Vorclasse in das Gymnasium ꝛc. eintreten, glauben wir die erforderlichen Vorkenntnisse folgendermaßen bestimmen zu sollen: Als Fächer setzen wir fest 1) die Muttersprache, Lesen, Schreiben, 2) die Arithmetik, 3) biblische Geschichte. Dabei bleiben weg die in Preußen (Rönne II., S. 145) verlangte Elementargeographie, die Elemente des Zeichnens, verbunden mit der geometrischen Formenlehre. Auf der andern Seite können wir es nicht billigen, wenn wie in dem badischen Gesetz über die Gelehrtenschulen vom 31. Dec. 1836, wie auch in den hieher bezüglichen württembergischen Verordnungen, die biblische Geschichte übergangen ist. Für Knaben, die nun erst in das neunte oder zehnte Lebensjahr übergehen, scheint uns die Anforderung, daß sie die ersten Elemente des Zeichnens in Verbindung mit der geometrischen Formenlehre inne haben sollen, zu stark. Die Betreibung des Unterrichts im Zeichnen scheint mit Erfolg — wie dies wenigstens in Württemberg angenommen wird — nicht begonnen werden zu können, bevor Hand und Auge mehr Sicherheit, Festigkeit und Maß erlangt hat und wird daher frühestens auf das eilfte Lebensjahr festgestellt werden können. Geographischen Unterricht wünschten wir zwar, wenigstens was den Schauplatz der heiligen Geschichte betrifft, in ganz allgemeinen Zügen schon vor dem Beginne des Unterrichts in einer fremden Sprache ertheilt zu sehen. Es kann dies jedoch bis zu diesem Alter in Volksschulen nicht erwartet, und daher auch nicht als Bedingung für die Aufnahme in eine höhere Lehranstalt gefordert werden, um so weniger, als wir auch Kenntnisse der biblischen Geschichte nicht im Zusammenhang, sondern nur in einzelnen Bildern verlangen möchten. Daß aber dies geleistet werde, muß erwartet werden, da eine religiöse Grundlage, die doch nur auf dem Boden der Geschichte gegeben werden kann, nicht zu entbehren ist, die biblischen Geschichten aber für das zarte Alter eben so anziehend als lehrreich sind und jedenfalls in der Volksschule, oder vielmehr schon vor derselben, den Kindern mitgetheilt werden. Eine Auswahl der für dieses Alter besonders geeigneten, mit Ausdehnung auch auf die Hauptmomente des Lebens Jesu unter Anknüpfung an die Festzeiten, wäre hier allerdings zu treffen und könnte auch leicht so getroffen werden, daß die Confessionen sich noch auf demselben Boden befänden. Es bleibt noch übrig darüber zu sprechen, wie hoch in den Fächern der Muttersprache und Arithmetik die Anforderungen gestellt werden sollen. Was nun die Muttersprache betrifft, so ist zwischen Lesen und Schreiben zu unterscheiden. Es wird uns aber erlaubt sein, hier uns auf das Deutsche zu beschränken, da bei Sprachen von schwieriger Orthographie die Forderungen sich wesentlich anders gestalten müßen. Fertigkeit im Lesen deutscher und lateinischer Schrift, welches in so weit logisch richtig sein soll, als die Unterscheidungszeichen dies andeuten, ist zu verlangen. Im Schreiben ist einmal Vermeiden der gröbsten Verstöße gegen die Regeln der Orthographie, sodann die Fähigkeit, ein langsames Dictat von ein paar Linien in deutscher oder lateinischer Schrift nachzuschreiben, endlich einige Gewöhnung an Sauberkeit und Reinlichkeit, sowie an Regelmäßigkeit der Schriftzüge nothwendig. Ferner muß Kenntnis der Redetheile, der Theile des einfachen Satzes und der grammatischen Formen wenigstens von den Schülern gefordert werden, welche einen eigenen Vorbereitungsunterricht genossen haben. — Im Fache der Arithmetik dürften die in Württemberg gestellten Anforderungen — Kopfrechnen: die 4 Species innerhalb der Zahlen von 1 — 100, Zifferrechnen: Numeriren, Addiren, Subtrahiren bis zu vierziffrigen Zahlen — für das Alter, welches wir im Auge haben eher zu hoch als zu niedrig gegriffen sein. Kenntnis der vier Rechnungsarten in unbenannten Zahlen überhaupt, wie sie in Baden und Preußen, in letzterem Staat noch mit den Elementen der Brüche verlangt wird, kann nach unseren Voraussetzungen bei der Aufnahme noch nicht verlangt werden. Ganz exorbitant sind die Anforderungen in dem österr.

Entwurf: Uebung in den 4 Species in ganzen, unbenannten und benannten gebrochenen und gemischten Zahlen und in den einfachsten Proportionsexempeln. Es ist unmöglich, für die Volksschulen ohnedies, aber auch für besondere Vorbereitungsclassen, ganze Classen von Schülern bis zum Antritt des zehnten Lebensjahres so weit zu bringen. Diese Vorkenntnisse, wie wir sie für die einzelnen Fächer formulirt haben, werden am besten durch eine kurze, unter unmittelbarer Aufsicht des Vorstandes öffentlich vorzunehmende Prüfung der Aufnahme suchenden Schüler erforscht, wobei in zweifelhaften Fällen das unter allen Umständen beizubringende Zeugnis des früheren Lehrers zu entscheiden hätte.

Die höheren Lehranstalten müßen sich endlich, da es in ihrer Organisation liegt, auswärtige Schüler aufzunehmen, da sie ferner auf den Privatfleiß der Schüler angewiesen sind, beim Eintritt auswärtiger Zöglinge eine Garantie in Betreff der häuslichen Aufsicht verschaffen. In dieser Beziehung bestehen in Preußen (Rönne S. 247 ff.) bestimmte Anordnungen, wornach fremde Schüler sich in Betreff ihrer Wohnung, welche in Wirthshäusern zu nehmen verboten ist, und der Aufsicht über Studien und sittliches Betragen bei dem Vorstand der Anstalt genügend auszuweisen und bei jeder Veränderung dessen Genehmigung einzuholen haben. Ebenso ist in Würtemberg (Dienstvorschrift für die Vorstände von Gymnasien und höhere Realanstalten, S. 17) vorgeschrieben, daß fremde Schüler dem Vorstand von der Wahl ihres Wohn- oder Kosthauses (auch von jeder Veränderung) Anzeige zu machen haben und der Vorstand befugt sei, ihnen Wohn- und Kosthäuser zu untersagen, von welchen Nachtheil für ihre Sittlichkeit zu besorgen ist. Aehnliche Bestimmungen gelten in Bayern. Wünscht ein Schüler von einer Anstalt in eine andere überzutreten, so hat er bei dem Gesuch um Aufnahme ein Abgangszeugnis vorzulegen (s. d. Art. Entlassung), um dadurch nachzuweisen, wie er sich in der früher besuchten Anstalt gehalten und unter welchen Umständen er dieselbe verlassen hat. Die Aufnahme von Schülern, welche an andern Anstalten entlassen oder ausgeschlossen worden sind, ist nicht durchaus zu verweigern, da die Verfehlungen, um deren willen sie ausgeschlossen werden, häufig unter die jugendlichen Verirrungen zu rechnen sein mögen, welche die Aussicht offen lassen, daß der Schüler sich fassen und unter neuen Verhältnissen zum Guten wenden werde. Dagegen ist eine solche Aufnahme immerhin zu erschweren, sei es, daß sie nur versuchsweise und auf Probe geschieht, wie dies in Baden (Verordn. über das gel. Schulwesen v. 31. December 1836) bei einfacher Ausschließung der Fall ist, oder darüber durch die höhere Behörde entschieden werden muß, wie in Württemberg durch den Studienrath (Dienstvorschrift a. a. O., §. 12), und in Preußen (Rönne II., S. 256) durch das Provincialschulcollegium dann, wenn die ausschließende Lehrerconferenz der Ansicht ist, der Schüler sollte an einer andern Anstalt nicht aufgenommen werden.

Was zuletzt noch die Form der Aufnahme der Schüler betrifft, so ist vorerst überall dafür zu sorgen, daß die Termine und Bedingungen der Aufnahme gehörig bekannt gemacht werden, was bei den Volksschulen am besten, wie dies auch meistens eingeführt ist, von der Kanzel aus, bei den höheren Lehranstalten durch die Programme geschieht, bei beiden aber überdies noch durch öffentliche Blätter geschehen sollte. Nicht selten wird in Betreff der Volksschule die Liste der aufnahmepflichtigen Kinder, welche der Geistliche oder Ortsvorstand oder Kirchenvorstand aufnimmt, öffentlich verlesen. Mit dem Eintritt der neu aufgenommenen Schüler aber sollte, wie auch in manchen Staaten, z. B. Königreich Sachsen, Kurhessen, vorgeschrieben ist, eine angemessene Feierlichkeit verbunden werden. Es scheint natürlich, daß die Eltern erstmals ihre Kinder selbst zur Schule bringen, daß diese dort von dem Lehrer und den übrigen Kindern etwa mit Gesang empfangen, und wenn sie dann in der Schule alle versammelt sind, von dem Geistlichen, in Gegenwart der Schulvorstände und Eltern, unter herzlicher Ansprache mit Gebet eingesegnet und von dem Vorstande der Ortsschulbehörde dem Lehrer übergeben werden. Wir glauben, eine solche Feierlichkeit müßte tiefe Eindrücke in den Kindern zurücklassen, müßte dem Lehrer, welchem das jährliche Gehen und Kommen so leicht zur

Gewohnheitssache wird, jedesmal wieder einen neuen Schwung geben, und die Bedeutung der Schule in den Augen der Eltern, die ohnehin den ersten Eintritt eines Kindes in die Schule ernst und wichtig zu nehmen geneigt sind, erhöhen. Freilich darf hier nichts gemachtes sich einmischen; alles muß sich gleichsam von selbst machen und wenn es zu Herzen gehen soll, von Herzen kommen.

An höheren Lehranstalten, in welche die Schüler aufgenommen werden, nachdem sie meist zuvor schon eine andere Anstalt besucht haben, werden bei der mit dem Beginne des neuen Schuljahrs zusammentreffenden Aufnahme der neuen Schüler die Gesetze und Statuten der Anstalt in Gegenwart sämmtlicher Zöglinge und Lehrer verlesen, womit sich eine Ansprache des Vorstandes auf natürliche Weise verbindet. **Hirzel.**

Aufnahmebuch, s. Schulacten.

Aufrichtigkeit, s. Wahrhaftigkeit.

Aufrücken, s. Versetzung.

Aufsätze (deutsche) **in höheren Anstalten.** Erster Artikel. 1) Allgemeiner Zweck derselben. Um den Zweck und die Grenzen der deutschen Aufsätze auf Schulen möglichst genau zu bestimmen, möge es gestattet sein, von einer allgemeinen pädagogischen Bemerkung auszugehen. Aller Unterricht kann im Grunde nur die Bestimmung haben, die Substanz des Geistes, welche die edelsten und gebildetsten Repräsentanten der Menschheit in ihren Werken niedergelegt haben, zu einem lebendigen Eigenthum der Jugend zu machen. Um dieses aber zu ermöglichen, muß man die Schüler stets zu einem doppelten Verhalten veranlassen, nämlich auf der einen Seite zu einem Aufnehmen eines gegebenen werthvollen Inhalts und auf der anderen Seite zu einem Wiedergeben und Bearbeiten desselben nach geeigneten Gesichtspuncten. Jene Operation ist vorwiegend Sache des Gedächtnisses und des abstrahirenden Verstandes, diese dagegen ein Werk des praktischen Urtheils und der Darstellungsgabe. Jeder gute Unterricht hat diese Doppelseite an sich. Der grammatische Unterricht in der lateinischen Sprache ist nur dann lebendig und wirklich bildend, wenn dem Schüler nicht bloß die grammatischen Gesetze an lateinischen Beispielen zum Bewußtsein gebracht werden, sondern wenn er auch gewöhnt wird, diese Gesetze an deutschen Beispielen, die er ins Lateinische zu übersetzen hat, praktisch anzuwenden. Erst dann, wenn ihm die zuletzt erwähnte Operation gelingt, hat der Schüler die Regel nicht bloß ins Gedächtnis aufgenommen, sondern wahrhaft begriffen, sowie es überhaupt kein vorzüglicheres Mittel giebt, etwas allgemeines zu einem recht lebendigen Eigenthum des Geistes zu machen, als die Anwendung desselben auf die verschiedenartigsten einzelnen Fälle. Der mathematische Unterricht bleibt um deswillen vielfach so todt, weil der praktische Theil der Aneignung nicht hinlänglich berücksichtigt wird; denn es genügt auch hier keineswegs, daß der Schüler die Lehrsätze kennt und beweisen kann, sondern sie werden erst dann recht lebendig in ihm, wenn er sie durch Lösung von angemessenen Aufgaben auf die verschiedenartigsten einzelnen Fälle anwendet. Die selbständige Auflösung einer jeden solchen Aufgabe macht den Satz klarer, concreter, reichhaltiger, auch für den Schüler interessanter. So verhält sichs mit aller Bildung; sie ist stets ein Wissen und ein Können zugleich und das Wissen ist erst dann ein lebendiges, wenn es sich durch eine vielseitige praktische Thätigkeit vermittelt hat, sowie andererseits das Können erst dadurch ein geistiges wird und sich von dem gemeinen Handwerk unterscheidet, wenn es auf einem gründlichen Wissen beruht. Was nun von jedem Theil der Bildung gilt, das gilt eben so sehr auch von der allgemeinen Bildung auf allen ihren Entwicklungsstufen. Sie gewinnt nicht bloß durch die theoretischen Studien, welche namentlich in unseren höheren Schulen dafür angeordnet sind, eine lebendige Existenz, sondern noch mehr dadurch, daß sie sich bethätigt, indem sie zur Verarbeitung gegebener Stoffe verwendet wird. Und diese praktische Bethätigung der allgemeinen Bildung wird auf den Schulen vorzugsweise durch die deutschen Aufsätze bewirkt, wenn für dieselben zweckmäßige Themata gestellt werden. Ich verstehe aber unter allgemeiner Bildung nichts

anderes, als die Fähigkeit, gründlich zu denken und angemessen zu reden und zwar die Muttersprache gewandt zu sprechen und zu schreiben. Die Gabe der Rede ist nicht bloß in allen Lebensverhältnissen etwas sehr nützliches und nothwendiges, sondern auch in sich etwas so werthvolles und liebliches, daß für Ohr und Herz und Geist kaum ein schönerer Genuß gedacht werden kann, als eine gebildete Sprache; ja wie der Mensch sich von dem Thiere dadurch unterscheidet, daß er sprechen kann, so tritt in ihm das menschliche Wesen und die menschliche Würde um so klarer und schöner hervor, je höher er seine Sprache ausgebildet hat. So verschieden aber die Sprachen von einander sind, so ruhen sie doch zuletzt alle auf einer gemeinsamen Grundlage, indem in allen das allgemein menschliche Denken veranschaulicht und individualisirt ist. Das Denken ist die Thätigkeit des Allgemeinen und die Fähigkeit des Denkens, wie sie ein Kriterium des Gebildeten ist, zeigt sich in dem Sinn für das Allgemeine, in dem Sinn für die Form, in dem Vermögen zu urtheilen und ein Urtheil aus dem andern herzuleiten. Der allgemeinen Bildung nun in dem oben angegebenen Sinne sollen die deutschen Arbeiten auf Schulen einen Ausdruck geben, indem sie den Schüler veranlassen, sein logisches Vermögen und sein Sprachvermögen, soweit beide in ihm ausgebildet sind, in der Bearbeitung gegebener Stoffe zu bethätigen. Insofern die Darstellung eine sichere Ordnung der Vorstellungen und der Gedanken erfordert, insofern sind die deutschen Aufsätze eine vortreffliche Uebung des logischen Vermögens; insofern aber ein Haupterfordernis derselben in einer reinen und gewandten Sprache besteht, insofern bilden sie ein Hauptmittel zur Bildung des deutschen Stils. Aber ein Hauptpunct, der oben nur vorübergehend erwähnt worden ist, muß noch recht bestimmt hervorgehoben werden, wenn der Zweck der Schüleraufsätze recht erkannt werden soll. Es betrifft nämlich den Stoff. Der vollkommen ausgebildete Mensch kann den Stoff zu seinen Aufsätzen aus sich selbst schöpfen und sich productiv verhalten; das gilt aber keineswegs für den Schüler. Seine Thätigkeit beschränkt sich vielmehr im wesentlichen auf die Reproduction, die darin besteht, daß er einen in seiner Bildungssphäre liegenden Stoff, der ihm bekannt ist oder dessen Kenntnis er sich doch leicht verschaffen kann, nach angemessenen Gesichtspuncten verarbeitet und das dadurch gewonnene Verständnis desselben in eigenen Arbeiten darlegt. Wie der Lehrer der lateinischen Grammatik dem Schüler einen Stoff in der deutschen Sprache vorlegt, damit sich durch die Uebersetzung desselben ins Lateinische seine grammatische Bildung bewähre und befestige, so ist auch den deutschen Aufsätzen des Schülers ein angemessener Stoff zu Grunde zu legen, durch dessen Bearbeitung nach bestimmten Gesichtspuncten der Schüler Gelegenheit gewinnt, alles, was er an Sinn fürs Allgemeine, an Sinn für Form, an Auffassung, Urtheil und sprachlicher Gewandtheit in sich trägt, anzubringen und zu verwerthen. Der Stoff, der den deutschen Aufsätzen zu Grunde gelegt wird, muß demnach ein gediegener, geistig werthvoller Stoff sein, damit der Schüler wirklich seinen Geist und sein Gemüth in denselben hineinlegen und durch eine zweckmäßige Gestaltung desselben seiner allgemeinen Bildung einen Ausdruck geben und sie dadurch zu einer lebendigeren Entwicklung bringen könne. Wenn man aber hiernach den Zweck der deutschen Aufsätze in die Reproduction eines gediegenen Inhalts in geordneter und gebildeter Sprache setzen kann, so gewinnen sie eben durch die lebendige Aneignung einer werthvollen geistigen Substanz, die sie dem Schüler vermitteln, eine so große Bedeutung für den Schulunterricht, daß ihnen nichts an die Seite gestellt werden kann. Und doch werden die deutschen Aufsätze in dieser Hinsicht noch keineswegs hinlänglich gewürdigt. Man betrachtet sie in der Regel bloß als Stilübungen und als logische Uebungen, was sie in der That auch sind; daß sie aber, recht geleitet, zugleich ein Hauptmittel sind, um dem Schüler eine ewig werthvolle geistige Substanz, die seinem Geiste einen Halt und eine Nahrung giebt, zu einem lebendigen Eigenthume zu machen, diese Wahrheit wird weniger erkannt und hervorgehoben. Es ist aber nicht zu bezweifeln, daß eine vollständige Aneignung eines werthvollen Inhalts nur durch freie Arbeiten bewirkt wird,

wenn anders die Themata für dieselben zweckmäßig gestellt werden. Wird dem Schüler die Aufgabe gestellt, z. B. ein classisches Werk der Poesie, das von einem edlen Geiste beseelt ist, nach bestimmten Gesichtspuncten zu bearbeiten und von den empfangenen Eindrücken in einem klar, geordnet und rein geschriebenen Aufsatze Rechenschaft abzulegen, so liest er es oft und genau, vergleicht das Einzelne, hält es mit dem allgemeinen Gesichtspuncte, nach welchem es verarbeitet werden soll, zusammen, und kann nicht eher ruhen und rasten, als bis das Gelesene in ihm eine selbständige Gestalt gewonnen hat, denn nur in diesem Falle ist es ihm möglich, etwas klares und geordnetes darüber zu schreiben. Durch solche Aufsätze wird man erst in den Stand gesetzt, in das Innere einer gediegenen Schrift recht lebendig einzudringen, von ihrem Geiste berührt zu werden, einen Schatz von werthvollen Gedanken in sich aufzunehmen, sich auch mit der Sprache classischer Schriftsteller vertraut zu machen und durch Nachahmung der Muster des Stils selbst nach und nach zu lernen: richtig, klar, angemessen und selbst geschmackvoll zu schreiben. Es ist eine alte Wahrheit, daß die Nachahmung des Vortrefflichen den Zögling vortrefflich macht und diese Wahrheit findet auf keine Thätigkeit des Schülers eine so tief eingreifende Anwendung, als auf die Aufsätze, wenn sie in der Reproduction eines gediegenen Inhalts bestehen. Zugleich aber ist eine Reproduction der Art eine völlig naturgemäße, die Kräfte des Schülers anspannende und doch nicht überspannende Thätigkeit; auch läßt sie durch die Wahl der Stoffe und der Gesichtspuncte, nach denen die Stoffe bearbeitet werden sollen, einen so gegliederten Fortschritt von dem Leichtesten bis zum Schwersten zu, daß dieses Princip die zweckmäßigsten Themata zu Aufsätzen für alle Classen wenigstens einer Gelehrtenschule gewährt.

2) Wahl der Stoffe. Die erste Frage, die sich nach der allgemeinen Bestimmung des Zweckes der deutschen Aufsätze aufdrängt, ist die nach den Stoffen, welche reproducirt werden sollen. Die allgemeinen Bestimmungen, daß der Stoff in der Bildungssphäre des Schülers liegen, sein Gemüth ansprechen und in sich einen ewigen Werth tragen müße, reichen nicht aus, um für die Praxis bestimmte Fingerzeige zu geben, sondern es führt sicherer zum Ziele, wenn wir gleich nach den Gebieten fragen, aus denen die Stoffe zu entlehnen sind. Betrachtet man nun die Themata zu deutschen Aufsätzen, welche in vielen Programmen höherer Schulen und in besonderen Büchern mitgetheilt werden, so bemerkt man, daß die Stoffe aus den verschiedenartigsten Gebieten des Lebens und der Wissenschaft genommen werden. In der That kann es auch nicht für unzweckmäßig gehalten werden, wenn Anschauungen der Natur oder Verhältnisse des bürgerlichen Lebens zu Stoffen von Schüleraufsätzen genommen werden, vorausgesetzt, daß die Schüler mit den Stoffen bekannt und vertraut sind und auch die allgemeinen Gesichtspunkte kennen, die solchen Betrachtungen zu Grunde gelegt werden. Eben so kann es unter Umständen nützlich sein, wenn der Stoff, der den Schülern durch den Unterricht selbst überliefert worden ist, nach angemessenen Gesichtspuncten zu Aufsätzen verarbeitet werden soll. Aber die höchste Wirkung bringen diese und ähnliche Aufsätze nicht hervor und ich bin daher auch der Ansicht, daß solche Stoffe, wie die angeführten, nur dann und wann und um Abwechslung in den Unterricht zu bringen, gewählt werden sollten. Da aber die vornehmlichste Aufgabe der deutschen Aufsätze darin besteht, den Schüler einen nach Inhalt und Form vollendeten Gegenstand reproduciren und durch eine solche Reproduction eben so sehr eine werthvolle geistige Substanz in seine Seele aufnehmen und an schönen Formen und an gebildeter Darstellung seinen Sinn für schöne Form und Darstellung entwickeln zu lassen, so wird man keinen zweckmäßigeren Stoff für die freien Arbeiten des Schülers finden können, als die classischen Erzeugnisse der Sprache. Ich verstehe aber unter classischen Werken solche, welche einen allgemein werthvollen Inhalt in einer schönen Form und Sprache enthalten. Wenn die Ideen der Wahrheit, der Gerechtigkeit, der Liebe, der Heiligkeit den innersten Gehalt und Geist eines Werkes bilden, und wenn diese Ideen in einer klaren, anschaulichen, gebildeten Form und Sprache sich verleiblichen, dann ist

ein Werk ein classisches Werk zu nennen, mag es nun aus einer einfachen Fabel und Erzählung oder aus dem complicirtesten Drama, Epos oder philosophischen Kunstwerk bestehen. Wer in solche classische Muster eingeweiht wird, der wird recht für die Bildung geweiht. Eine ernste, anhaltende und vielseitige Beschäftigung mit solchen Mustern hat etwas einzig bildendes und entwickelt den Sinn für das Allgemeine, die logische Kraft und Gründlichkeit und stilistische Gewandtheit. Es sind also die Stoffe, die in den deutschen Aufsätzen bearbeitet werden sollen, vorzüglich aus echten und anerkannten Classikern zu entnehmen und die Themata so zu stellen, daß die Schüler gewöhnt werden, die vorliegenden Musterwerke nach den verschiedensten Gesichtspuncten zu betrachten und zu bearbeiten.

Die Gymnasien haben den großen Vortheil vor den anderen höheren Schulen unseres Vaterlandes voraus, daß sie die griechischen und römischen Classiker in der Ursprache lesen und sich so ein Verständnis derselben ermitteln können, wie ein solches auch aus den besten Uebersetzungen nicht möglich ist. Die Gymnasien können daher auch mehr als die anderen Schulen, die in dem Studium der alten Classiker bloß an deutsche Uebersetzungen derselben gewiesen sind, wenigstens in den obersten Classen die Stoffe zu den deutschen Aufsätzen aus den alten Classikern entnehmen. Und das sollte denn auch recht oft geschehen und wohl weit mehr, als man es jetzt noch im allgemeinen zu thun scheint. Denn die meisten Classiker der Griechen und der Römer sind wegen der Einfachheit, Klarheit und gründlichen Entwicklung der Gedanken, so wie wegen der Natürlichkeit, Anschaulichkeit, Anmuth und Gefälligkeit der Darstellung für die Bildung unserer Jugend wie geschaffen. Sie sind ein Ausdruck von der Jugend der Menschheit, namentlich die Griechen, und darum findet die Jugend in ihnen ihre ideale Heimat. Es gilt daher mit Recht als eine Hauptaufgabe der Gymnasien, ihre Zöglinge in die vorzüglichsten dieser Meisterwerke einzuweihen. Es reicht aber zu diesem Zwecke noch keineswegs hin, daß sie dieselben übersetzen und grammatisch und lexikalisch gründlich verstehen, obgleich damit natürlich der Anfang gemacht werden muß, sondern der ganze Bildungsgehalt wird diesen musterhaften Erzeugnissen erst dadurch abgewonnen, daß die Schüler veranlaßt und gewöhnt werden, den Inhalt derselben nach den verschiedensten Gesichtspuncten zu bearbeiten und zu reproduciren und von ihrer Auffassung in klar und fließend geschriebenen Aufsätzen vor dem Lehrer Zeugnis abzulegen. Man hat diesen Grundsatz einer vielseitigen und lebendigen Reproduction der alten Classiker in den Gymnasien der früheren Zeiten, z. B. in den alten sächsischen Fürstenschulen, in der That auch streng festgehalten und dadurch große Resultate errungen. Die Reproductionen wurden aber damals in lateinischer Sprache gemacht. Seitdem nun aber die lateinische Sprache aus der Religion, aus der Poesie, aus der Wissenschaft fast ganz verdrängt worden ist, seitdem der Deutsche eine eigene, unvergleichlich herrliche Literatur erlangt hat, seitdem er alles, was aus dem Gemüth und aus dem Geiste kommt, in der Muttersprache ausspricht, — seitdem will es nicht mehr gelingen, wenn es auch hie und da noch versucht wird, die alten Classiker in lateinischer Sprache zu reproduciren; das kann jetzt nur auf eine wirksame Weise in deutscher Sprache, in deutschen Aufsätzen geschehen.*) Und wo es geschieht, da wird man auch finden, daß die Jugend sich mit Lust und Liebe in den einen und den andern der alten Classiker einlebt, weil sie durch solche Uebungen dazu kommt, etwas von dem Kerne zu kosten, während sie sonst bisweilen nur mit der Schale abgespeist wird.

Wie unerschöpflich reich an Stoff ist allein schon Homer für die deutschen Aufsätze solcher Schüler, die sich schon in diesen Dichter hineingelesen haben? Ja es giebt auch kleinere in sich abgeschlossene Abschnitte darin, die, sobald sie mit den Schülern gelesen worden sind, sofort als zweckmäßige Stoffe zu deutschen Aufsätzen benutzt wer-

*) Die lateinischen freien Arbeiten behalten indeß immer noch ihren relativen Werth für die grammatische Bildung.

den können, ohne daß dabei eine tiefere Kenntnis des Ganzen vorausgesetzt wird. Ich erinnere z. B. an die Episode, die von Thersites*) handelt und an die Zusammenkunft Hektors mit Andromache in der Ilias, oder an die Reise des Telemachus nach Pylus und Sparta, an die Schilderung des Hades, an das Leben der Phäaken und ähnliches in der Odyssee. Kann freilich die Kenntnis der ganzen Odyssee oder der ganzen Ilias vorausgesetzt werden, so kann man ungleich umfassendere und bildendere Themata stellen. Aber auch die anderen Classiker der Alten, soweit sie auf der Schule gelesen werden können, sind eine reiche Fundgrube von zweckmäßigen Stoffen für die deutschen Aufsätze der obersten Classen gelehrter Schulen, wenn sie auch dem Homer im Ganzen sehr nachstehen. Die Dichter sind mehr dazu geeignet, als die Prosaiker, und unter den Prosaikern möchten wieder die Historiker, vor allen Tacitus und Herodot, aber auch Plutarch, Cäsar, Livius, Thucydides u. A. eine reiche Ausbeute geben.

So zahlreiche und zweckmäßige Stoffe aber auch die alten Classiker darbieten, so ist doch erst die deutsche Literatur das Hauptfeld, auf welches sich die deutschen Aufsätze zu beziehen haben. Schon der Umstand, daß die Schüler bereits eine ziemlich umfassende Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache besitzen müßen, ehe di Themata zu deutschen Arbeiten aus den alten Classikern genommen werden können, beschränkt den Gebrauch dieser Stoffe im ganzen nur auf die obersten Classen gelehrter Schulen. Für die mittleren und die unteren Classen dieser Anstalten, sowie für die Realschulen und die höheren Töchterschulen, in denen die alten Sprachen entweder gar nicht oder doch nicht gründlich genug gelehrt werden, müßen daher schon um deswillen die Stoffe aus der deutschen Literatur genommen werden, wenn man nicht zu guten Uebersetzungen der alten Classiker seine Zuflucht nehmen will. Aber es giebt noch wesentlichere Gründe dafür, weshalb die deutsche Literatur auch für die obersten Classen der Gymnasien, sowie für alle höheren Anstalten unseres Vaterlandes den Hauptstoff für deutsche Aufsätze bildet. Zunächst ist in formeller Hinsicht zu bemerken, daß der Schüler doch auch um deswillen deutsche Aufsätze macht, um correct, fließend und angemessen deutsch schreiben zu lernen. Das Hauptmittel aber, um sich einen guten Stil anzueignen, ist das gründliche Studium und die Nachahmung von solchen deutschen Schriften, die selbst in einem musterhaften Stile geschrieben sind. Wie könnte man z. B. die wissenschaftliche Prosa mit aller ihr nöthigen Schärfe, Klarheit und Bestimmtheit besser erlernen, als aus den Lessingschen Schriften, indem man sie gründlich studirt und sich in sie gleichsam hineinlebt? So ist der Schillersche Stil ein Muster für den Schwung, die Wärme und die Kraft des rhetorischen Stils, und die Götheschе Prosa ein Urtypus für den wahrhaft schönen Stil. Zu einer gründlichen Erkenntnis solcher Stilmuster und zur möglichsten Aneignung derselben ist nichts so zweckmäßig als deutsche Aufsätze, die sich auf solche Stilmuster beziehen und den Schüler nöthigen, in diesen Schriften recht einheimisch zu werden und sich mit der Form ihrer Darstellung recht vertraut zu machen.

Aber es giebt noch einen wichtigeren und zwar sachlichen Grund dafür, daß die Stoffe zu den deutschen Aufsätzen zum größeren Theile aus der deutschen Literatur her genommen werden sollten. Die deutsche Literatur und die deutsche Sprache sind der reinste und vollkommenste und — man muß leider! sagen — fast einzige Ausdruck unseres deutschen Volksgeistes und Volkscharakters und fast das einzige — aber mächtige und unverwüstliche Band, was alle Deutschen trotz aller politischen und kirchlichen Differenzen lebendig zusammenbindet und als eine einzige Nation darstellt, welche sich vor allen anderen Nationen aufs bestimmteste unterscheidet und in der Weltgeschichte

*) Man könnte in Bezug auf die angeführten Stoffe z. B. folgende Aufgaben stellen: Schilderung des Thersites mit besonderer Rücksicht auf das Princip der Griechen, daß Schönheit der Seele und Schönheit des Leibes unzertrennlich sind; Hektor und Andromache, als Urbild des altgriechischen Familienlebens u. s. w.

ihre besondere Mission zu erfüllen hat. Es erscheint daher auch als eine patriotische Pflicht, unsere Jugend in diese Werke der Nationalliteratur einzuweihen und sie dadurch des Volksgeistes möglichst theilhaftig zu machen. Nun liest unsere Jugend bekanntlich ohne äußere Aufforderung aus eigenem inneren Antrieb fleißig deutsche Bücher, so viele sie deren habhaft werden kann, ja manche junge Leute leiden sogar an einer förmlichen Lesewuth; theils aber wählen sie sich zu diesem Behufe nicht immer die besten Bücher, sondern mehr solche, die wenig Anstrengung erfordern und doch die Einbildungskraft angenehm beschäftigen; theils lesen sie, sich selbst überlassen, auch die guten Bücher nicht gründlich, indem sie sich mit einer ungefähren Auffassung des Inhalts begnügen, aber die Form nicht beachten und noch weniger in den Geist eindringen. Ein gründliches Studium guter Bücher von Seiten der Schüler wird erst dadurch bewirkt, daß der Lehrer die Sache in die Hand nimmt und die Schüler veranlaßt, Werke der Art nach angemessenen Gesichtspuncten zu reproduciren und von dem Gewinn, den sie hierdurch für ihren Geist gewonnen haben, mündlich und schriftlich, besonders aber schriftlich Rechenschaft zu geben. Für die unteren Classen der höheren Schulen sind leichtere Stücke, die nach Inhalt und Form mustergültig sind, als Märchen, Fabeln, Balladen, Lieder, Erzählungen, Geschichten, Beschreibungen, Schilderungen u. s. w. in reicher Auswahl zu einem besonderen Lesebuche zusammenzustellen und zu deutschen Aufsätzen, sowie auch zu mündlichen Vorträgen zu benutzen. Aber in den oberen Classen sind die Jünglinge und die Jungfrauen an die Classiker selbst heranzuführen; die durch ihren edlen Geist und durch geschmackvolle Formen die Höhenpuncte unserer Literatur bilden. Dazu rechne ich nun fast sämmtliche Werke Schillers und Lessings; die meisten von Göthe, besonders das unvergleichlich schöne und reichhaltige Epos Hermann und Dorothea, Iphigenie auf Tauris, Torquato Tasso, Götz von Berlichingen, Wahrheit und Dichtung, eine große Zahl von lyrischen Gedichten und vieles andere; Klopstocks Oden wegen der darin ausgesprochenen erhabenen Gesinnungen; die Gedichte von Körner, Uhland, Rückert, Hebel, Chamisso u. A.; die Werke des Wandsbecker Boten Matthias Claudius wegen ihrer tiefen religiösen Substanz und ihres ansprechenden Humors; einiges von Herder, z. B. die Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit und den Cid. Trefflichen Stoff zu Compositionen aller Art bietet auch das heroische Epos des deutschen Mittelalters, namentlich das Nibelungenlied und Gudrun, da wir in diesen Gedichten die Urtypen des ursprünglichen germanischen Charakters in seiner Kraft und Innigkeit besitzen; auch die deutschen Volkslieder gehören aus gleichem Grunde hierher, nicht minder gut geschriebene historische Darstellungen von patriotischen Ereignissen oder Männern u. s. w. Der Umkreis dessen, was von den Schülern verarbeitet werden soll, kann bei dem außerordentlichen Reichthum unserer Literatur an gediegenen Werken natürlich sehr verschieden bestimmt werden und richtet sich vorzüglich auch nach den Neigungen und der Sachkenntnis des Lehrers, der die Schüler in die deutsche Sprache und Literatur einzuführen hat; immer aber werden die Stoffe stets aus den Erzeugnissen der classischen Phantasie zu wählen sein, die das Ideal als die Wahrheit der Wirklichkeit faßt; während die Werke der romantischen Phantasie, wie sie dann und wann in unserer Literatur aufgetaucht sind, z. B. während des Mittelalters im romantischen Epos und im Minnegesang, sowie zu Anfang dieses Jahrhunderts in der Schlegel-Tieckschen Schule, zur Bildung des Schülers und insbesondere zu Stoffen für deutsche Aufsätze wenig geeignet sein möchten, indem es ihnen zu diesem Zwecke an der plastischen Anschaulichkeit und natürlichen Wahrheit fehlt.

Uebrigens ist es ein bewährter pädagogischer Grundsatz, daß es für die wahre Bildung ersprießlichere Früchte bringt, wenn man sich auf einen kleinen Kreis classischer Werke beschränkt, diesen aber dafür nach um so mannigfaltigeren Gesichtspuncten betrachtet und bearbeitet, als wenn man den Kreis der Werke erweitert, diese aber dann nur einseitig betrachtet. Man hat nicht zu befürchten, daß durch das längere Verweilen bei einem und demselben Werke das Interesse der Schüler abgestumpft werde;

vielmehr wächst das Interesse in demselben Maße, in welchem sie tiefer in das Innere eindringen. Ja man kann ein und dasselbe Werk, namentlich ein gutes Nationalepos, in zwei, ja drei verschiedenen Classen zum Material für deutsche Aufsätze gebrauchen, wenn man nur die Gesichtspuncte, nach welchen das Material bearbeitet werden soll, dem jedesmaligen Bildungsstand der Schüler entsprechend wählt. Von diesem Unterschied der Gesichtspuncte, der mit dem Unterschiede der Classen einer Anstalt aufs engste zusammenhängt, wird weiter unten gesprochen werden; es erscheint mir aber zweckmäßig, gleich hier an einem Beispiele zu zeigen, nach wie verschiedenen Gesichtspuncten ein und dasselbe Werk behandelt werden kann. Ich nehme dazu Hermann und Dorothea, Göthes vollendetes Meisterwerk, und meine, daß sich in Bezug auf dasselbe unter vielen anderen folgende Themata stellen lassen*): 1) Inhaltsangabe von einzelnen Gesängen oder von dem ganzen Gedichte; 2) Uebersetzung einzelner Gesänge in Prosa; 3) Schilderung der Localität, in welche der Dichter die Handlung verlegt hat; 4) genaue Schilderung des Hauses und des ganzen Besitzthums des Wirths; 5) welche Witterungsverhältnisse werden während des Gangs der Handlung vorausgesetzt? 6) läßt sich ein Zusammenhang nachweisen zwischen den vorausgesetzten Witterungserscheinungen und dem Gange der Handlung und den Stimmungen der handelnden Personen? 7) in welchem Zusammenhange stehen die Ueberschriften, welche der Dichter den einzelnen Gesängen gegeben hat, mit der betreffenden Handlung? 8) was ist von Göthes Meinung zu halten, daß der Rhein Deutschlands Grenze sei? 9) Lebensbeschreibung des Wirths bis zu dem Moment der Handlung nach den Andeutungen des Gedichts; 10) Charakteristik des Wirths; 11) der Charakter des Pfarrers nach seinen Worten und Werken geschildert, mit besonderer Berücksichtigung des Urtheils des Dichters über ihn, 2, 78—83; 12) gehört der Pfarrer der evangelischen oder der katholischen Confession an? 13) die Mutter als das Ideal einer deutschen Hausfrau und Mutter; 14) „Hermann als der deutsche Typus eines schlichten, zwar tieffühlenden, aber langsamen und schüchternen und nur allmählich zum sichern Selbstbewußtsein und Gleichgewicht heranreifenden Charakters“ (vgl. Timm in seiner Ausgabe des Gedichts); 15) der Apotheker als ein deutscher Philister dargestellt; 16) die Familie des Wirths nach der Verlobung Hermanns und Dorotheas (also etwa zur Zeit der Freiheitskriege); 17) in wie fern bildet die Familie des reichen Kaufmanns einen Contrast zu der Familie des Wirths? 18) welche Scenen des Gedichtes würden zweckmäßige Stoffe zu schönen Gemälden liefern? oder noch bestimmter: in welchen Situationen würde z. B. Hermann einen passenden Stoff zu schönen Gemälden geben? 19) welche Anschauung gewinnt man aus dem Gedichte von der französischen Revolution? 20) geordnete Uebersicht von den sittlichen Grundsätzen, welche die Personen des Gedichts entweder geradezu aussprechen oder in ihren Handlungen geltend machen; 21) in wie fern kann die christliche Liebe als der sittliche Grundzug des Gedichts angesehen werden?

Wer könnte leugnen, daß darunter Themata für Prima, Secunda, ja selbst für Tertia sich finden? Denn es hängt die Schwierigkeit eines Themas weniger von dem Stoffe (obgleich natürlich auch), als von der Tiefe der Gesichtspuncte ab, nach welchen der Stoff bearbeitet werden soll.

3) Wesentliche Gesichtspuncte für die Reproduction. Ehe ich nun aber zu dem Haupttheile dieser Abhandlung übergehe, nämlich zur Erörterung der verschiedenen Gesichtspuncte, nach denen ein gegebener werthvoller Inhalt reproducirt werden kann, halte ich es für zweckmäßig, über die formelle Fassung der Themata einige Worte vorauszuschicken. Es ist als das Hauptgesetz für die Stellung des Themas anzusehen, daß der Gesichtspunct, nach welchem der Schüler einen Gegenstand betrachten und behandeln soll, so scharf und bestimmt ausgesprochen wird, daß für den Schüler auch

*) Ich bemerke, daß die meisten derselben wirklich gestellt worden sind und sich als zweckmäßig bewährt haben.

nicht die geringste Dunkelheit oder Zweideutigkeit übrig bleibt. Jede, auch die kleinste Unbestimmtheit in der Fassung des Themas ist als ein grober didaktischer Fehler anzusehen, der nothwendig mangelhafte Aufsätze zur Folge hat, wenn auch die Schüler sonst befähigt wären, etwas genügendes zu leisten. Denn wenn dem Schüler für seine Arbeit kein ganz bestimmter Gesichtspunct aufgestellt wird, so muß er, wenn er kein besonders klarer Kopf ist und den Fehler des Lehrers stillschweigend verbessert, unsicher hin und her schwanken, ohne daß er recht weiß, was er will oder soll. Durch unbestimmte Themata veranlaßt man den Schüler zu logischer Ungründlichkeit und zu dem nicht genug zu bekämpfenden Fehler, daß er eine Menge mehr oder weniger unverbundener Vorstellungen aneinander reiht, ohne dieselben auf einen gemeinsamen Mittelpunct zu beziehen. Besteht eine Hauptbedingung logischer Gründlichkeit darin, daß ein Hauptgedanke festgehalten wird, so gebe man dem Schüler auch stets einen scharfen und klaren Gedanken, rechne es ihm aber auch als den größten logischen Fehler an, wenn er in seinem Aufsatze das Thema nicht festhält und von dem Ziele abschweift. Um den Aufgaben die nöthige Schärfe zu geben, ist der Vorschlag gemacht worden, man solle die Themata zu deutschen Aufsätzen in die Frageform einkleiden, und in der That entspringt dieser Vorschlag aus einer klaren Einsicht in das Nothwendige. Denn es ist nicht möglich, daß man etwas fragt, ohne daß man mit Bestimmtheit auf einen einzigen Punct hinweist, worauf sich die Antwort beziehen soll. Doch ist dieses natürlich nicht so zu verstehen, als wenn man einem Thema nicht auch ohne die Fragform die vollste Bestimmtheit geben könnte; ohnehin ist es nicht wohl möglich, jedes Thema in eine Frage zu kleiden. So viel über den formellen Ausdruck des Themas.

Was nun aber die Formen und Arten der Reproduction eines gegebenen gediegenen Inhalts betrifft, so lassen sich in dieser Beziehung im allgemeinen drei Entwicklungsstufen unterscheiden, die im ganzen mit den drei Bildungsstufen einer höheren Bildungsanstalt*) parallel laufen, obgleich die Frage, für welche Classe ein Thema paßt, nicht allein nach der Form der Reproduction, sondern auch nach der größeren oder geringeren Tiefe und Schwierigkeit des Werks bestimmt wird, welches reproducirt werden soll; wie denn z. B. Auszüge, die doch noch zu den einfacheren Reproductionsformen gehören, aus mehr philosophischen Werken, wie etwa aus den ästhetischen Abhandlungen Schillers, Themata für die erste Classe einer Gelehrtenschule sind.

Die erste und einfachste Art der Reproduction besteht aber darin, daß der vorgelegte Stoff ohne Formveränderung oder doch ohne wesentliche Formveränderung wiedergegeben wird. Hierher gehören Memorirübungen, Abschriften, Dictate, mündliche oder schriftliche Nacherzählungen vorgelesener oder erzählter Lesestücke; auch manche Briefe. Eine zweite, von dieser wesentlich unterschiedene Art der Reproduction besteht darin, daß in dem Stoffe, der verarbeitet werden soll, Form und Inhalt unterschieden und nun die Aufgabe gestellt wird, entweder denselben Inhalt in einer andern Form wiederzugeben oder die Form beizubehalten und nach derselben einen anderen Inhalt zu gestalten. Wenn z. B. ein Gedicht in Prosa verwandelt oder eine erklärende Umschreibung desselben gegeben werden soll, so gehört diese Aufgabe zu den Verwandlungen eines gegebenen Inhalts in eine andere Form und ist eine der leichtesten der Art; wenn aber z. B. nach dem Muster einer Beschreibung, etwa einer Pflanze, die der Schüler entweder aus seinem Lesebuche oder aus einer guten Naturgeschichte kennt, eine andere ähnliche Pflanze, die er in der Natur beobachten kann, nach denselben Gesichtspuncten und in derselben Ordnung beschrieben werden soll, so bleibt dieselbe Form, und es

*) Unter höheren Bildungsanstalten verstehe ich z. B. vollständig organisirte Gymnasien, die ihren Unterricht mit den Elementen der latein. Sprache beginnen und bis zu der wissenschaftlichen Reife fortsetzen, die also Schüler etwa mit dem 9ten oder 10ten Jahre aufnehmen, sobald sie die Elementarbildung besitzen, und mit dem 18ten bis zum 20sten Jahre zur Universität entlassen.

wird nur ein anderer Inhalt nach derselben gestaltet. Vorläufig sei nur erwähnt, daß zu dieser Abtheilung besonders folgende Themata gehören: Inhaltsangaben, Dispositionen aus gegebenen Musterstücken, Amplificationen, Paraphrasen, Uebersetzungen aus einer fremden Sprache in die Muttersprache, Beschreibungen, Schilderungen, Imitationen, Veranschaulichung allgemeiner Gedanken durch Erzählungen, welche gegebenen Erzählungen analog gebildet sind u. s. w.

Die dritte Art der Reproduction besteht darin, daß von einem gegebenen Werke der classischen Literatur oder von einem anderen genau umgrenzten und gründlich entwickelten Stoffe die leitenden Gedanken, die das Ganze beseelen, für sich hervorgehoben und in gebildeter und geordneter Sprache dargestellt werden. Zu dieser Art von Arbeiten gehören z. B. die Charakteristiken, die darin bestehen, daß aus einem bestimmten Kreise von Handlungen die identische Grundrichtung des Willens, der in den Handlungen zur Erscheinung gekommen ist, hervorgehoben wird. Aber auch solche Aufsätze, in denen die Idee eines dem Schüler wohlbekannten und in sich vollendeten Gedichts entwickelt werden soll, gehören zu dieser Kategorie; sonst auch noch Begriffsbestimmungen, Beurtheilungen, Beweisführungen u. s. f., sobald nur die Erscheinungen und Thatsachen, worauf sie sich beziehen, klar vorliegen. Es können übrigens die Stoffe, deren ideeller Gehalt entwickelt werden soll, auch aus dem Schulunterrichte vorausgesetzt werden; nur muß der Lehrer versichert sein, daß sie wirklich ein lebendiges Eigenthum des Schülers sind. Ist der Stoff aus dem Schulunterricht genommen, so erscheinen die deutschen Aufsätze, wenn man die Themata hört, leicht als freie Arbeiten, während sie doch im Grunde nur Reproductionen sind und im allgemeinen auch stets bleiben müßen, wenn es auch unter den Schülern der ersten Classe bisweilen besonders reife Individuen giebt, die das Bedürfnis haben, aus sich heraus etwas zu produciren. So viel im allgemeinen über die wesentlich unterschiedenen Reproductionsformen. Erst aber eine nähere Betrachtung der einzelnen Arten von Aufgaben kann diese Erörterungen für die praktische Anwendung fruchtbar machen, und ich nehme daher die schon erwähnten Grundformen noch genauer vor mit besonderer Berücksichtigung des praktischen Schulunterrichts.

a) Erste Reproductionsstufe. Memorirübungen werden allerdings meistentheils mündlich vorgenommen, doch kann man das Memorirte den Schüler auch niederschreiben lassen. In beiden Fällen sind solche Uebungen für die stilistische Ausbildung von wesentlichem Nutzen. Denn wenn der Schüler gute deutsche Gedichte oder prosaische Stücke, die gut stilisirt sind, sicher ins Gedächtnis faßt, so gewöhnt er sich nach und nach an eine edle Form und an eine gebildete Darstellung und ahmt diese Vorbilder mit der Zeit fast bewußtlos nach. Auch sind diese Uebungen nicht bloß für die untersten Classen zweckmäßig, sondern können durch alle Classen mit Nutzen fortgesetzt werden; sie dienen auch zur Bildung eines guten Vortrags. Man kann die Sache dadurch noch interessanter machen, daß man ganze Dramen und Epen vortragen läßt, indem man jedem einzelnen Schüler seinen Theil zuweist.

Auch Abschriften von gedruckten Aufsätzen des Lesebuchs gehören hieher, namentlich sind sie zur Einübung der orthographischen und der Interpunctions-Regeln eines der wirksamsten Mittel und gehören daher namentlich in diejenigen Classen, wo noch orthographische Unsicherheit herrscht, z. B. nach Sexta. Durch das Abschreiben der Worte, der Sätze und Unterscheidungszeichen wird der Knabe viel sicherer auf das Richtige und Regelrechte aufmerksam, als durch das bloße Lesen des Textes, bei welchem vorwiegend auf den Sinn und wenig auf Worte und Zeichen geachtet wird.

Ferner sind die Dictate zu erwähnen, die ebenfalls eine zweckmäßige Stilübung für die untersten Classen (auf guten Schulen bloß für Sexta) bilden und ebenfalls zur Einübung der Orthographie und Interpunctionslehre dienen. Eine sehr nützliche Dictirübung besteht darin, daß den Schülern dasjenige Stück des Lesebuchs, welches in einer bestimmten Stunde dictirt werden soll, einige Tage vorher bezeichnet wird, damit

sie dasselbe genau durchsehen. Der Wunsch, dem Lehrer ein fehlerfreies Dictat zu liefern, reizt die Schüler zur größten Aufmerksamkeit auf das Einzelne, wobei sie für sich mehr zur Befestigung in der Orthographie lernen, als sie vom Lehrer in der Stunde irgend lernen können. Die Hauptregel für die Orthographie des Schülers bleibt immer: schreibe so, wie du in dem Lesebuche geschrieben siehst, und man fördert daher seine orthographische Fertigkeit in demselben Maße, in welchem man ihn gewöhnt, sich die Worte in dem Lesebuche genau anzusehen. Besonders aber gehören zu dieser ersten Reproductionsstufe die schriftlichen Nacherzählungen vorgelesener oder gut erzählter Schriftstücke. Leichte historische Darstellungen, Fabeln, Märchen, Parabeln, Beschreibungen u. s. w., vorausgesetzt, daß sie in einem guten Stil abgefaßt sind und werthvolle Vorstellungen enthalten, eignen sich besonders für diese Uebung. Es ist zweckmäßig, den Schülern dieselben wiederholt vorzulesen oder zu erzählen, auch das Einzelne, soweit es irgend nöthig erscheint, zu erklären und die Schüler davon Rechenschaft geben zu lassen und sie dann erst aufzufordern, die Erzählung möglichst vollständig niederzuschreiben. Diese Nacherzählungen bezwecken hauptsächlich die Fertigkeit, einen richtigen Satz zu bauen, aber auch eine klare und scharfe Auffassung des Gegebenen. Nach der Classeneintheilung, wie sie jetzt in den preußischen Gymnasien stattfindet, würden solche Nacherzählungen vorzugsweise für Quinta geeignet sein, aber auch schon zum Theil für Sexta, wenn die Schüler in allen Unterrichtsgegenständen gewöhnt werden, nicht bloß Stoffe aufzunehmen, sondern dieselben zu verarbeiten und daran ihr praktisches Urtheil zu bilden.

Eine kleine Modification von den eben betrachteten Nacherzählungen bilden die Briefe, die im ganzen auch dieser Stufe angehören. Denn wenn dem Schüler aufgegeben wird, einen ganz bestimmten Inhalt an eine Person von bekannter Kategorie, z. B. an Vater, Mutter, Bruder, Freund u. s. w. zu schreiben, so verhält er sich dabei auch nur nacherzählend, und das einzige Neue, was hinzukommt, besteht darin, daß er den eigenthümlichen Ton trifft, der durch die persönliche Beziehung bedingt ist. Es kann unter Umständen auch eine recht nützliche und fesselnde Aufgabe sein, einen und denselben Inhalt an verschiedene Personen schreiben zu lassen. Auch Briefe sind für Quinta und Sexta.

b) Zweite Reproductionsstufe. Von den Formveränderungen sind die Inhaltsangaben und Auszüge im ganzen die einfachsten, indem sie nur darin bestehen, den Inhalt einer Schrift auf seine wesentlichen Elemente zu reduciren; doch sind sie leichter oder schwerer, je nachdem die Schriften beschaffen sind, welche der Schüler excerpiren soll. Auszüge aus Beschreibungen, Erzählungen, historischen Darstellungen, auch aus didaktischen und epischen Gedichten eignen sich besonders für die mittleren Classen; dagegen aus rhetorischen und philosophischen Schriften, sowie aus den Dramen vornehmlich für die oberen. Namentlich möchte es für die mündlichen Vorträge der Schüler in den oberen Classen kaum etwas besseres geben, als Inhaltsangaben und Uebersichten von guten Büchern. Ferner ist es auch die Pflicht der Lehrer, welche die Classiker mit den Schülern lesen, bald größere bald kleinere Abschnitte des Gelesenen, bald genauer bald in großen Umrissen auszugsweise mündlich angeben zu lassen und besonders darauf zu halten, daß die Schüler den Inhalt klar, zusammenhängend und in correcter Sprache recapituliren. Aber die Inhaltsangaben eignen sich doch auch vorzüglich für schriftliche Uebungen. Namentlich üben sie die logische Kraft, das Hauptsächliche von dem Nebensächlichen zu unterscheiden, das Besondere dem Allgemeinen unterzuordnen und überhaupt das Verhältnis der Coordination und der Subordination sich klar zu machen. Außerdem sind sie aber auch zur Bildung des Stils von großer Bedeutung, sobald sie aus solchen Schriften gemacht werden, welche als Muster des deutschen Stils angesehen werden können. Jeder Lehrer wird die Erfahrung machen, daß es gar oft Schüler giebt, die eine ganz eigene Unbeholfenheit in der stilistischen Darstellung zeigen und durch freie Aufsätze oft nicht von der Stelle kommen, ja nicht selten muthlos wer-

den, wenn sie trotz aller Anstrengungen immer wieder die alten Fehler machen. Solchen ist auf wirksame Weise nur dadurch beizukommen, daß man sie genaue Auszüge zunächst aus leichteren Schriften machen läßt. Aber auch für die reifsten Schüler der Prima bilden die Auszüge aus gedankenreichen Schriften eine für das Denken und Sprechen sehr nützliche Beschäftigung. Ich habe namentlich mehrere von den ästhetischen Abhandlungen Schiller's, z. B. die über Anmuth und Würde und über die naive und sentimentale Poesie, auch den Laokoon von Lessing besonders passend gefunden, um daraus auch die besten Primaner Auszüge machen zu lassen.

Auch die Auffindung der Disposition in einem gegebenen Musterstücke gehört hieher, denn auch die Dispositionsangaben sind eine Art von Auszügen, doch wird in denselben nur das logische Skelet des Musterstücks hervorgehoben, während in den eigentlichen Auszügen der wesentliche Inhalt mehr oder weniger vollständig ausgesprochen wird. Dispositionen von gelesenen Musterstücken wird der Lehrer vornehmlich mündlich geben lassen, doch eignen sie sich auch zu schriftlichen Uebungen. In beiden Fällen aber sind sie für die logische Bildung des Schülers von Nutzen, indem durch dieselben ein Bewußtsein von der logischen Ordnung bestimmter Stoffe erweckt wird. Es sind oft harte Zumuthungen, wenn man von Schülern, die kaum die ersten Elemente der allgemeinen Bildung besitzen, verlangt, daß sie Stoffe disponiren sollen, ohne daß sie die Gliederung ähnlicher Stoffe aus der Erfahrung kennen oder vielleicht überhaupt noch irgend ein Bewußtsein von logischer Ordnung haben. Dieses Bewußtsein wird aber nicht durch Theorie, d. h. nicht so gewonnen, daß der Schüler von dem Lehrer unterrichtet wird, wie eine gute Disposition beschaffen sein muß, obschon auch dieses beiher geschehen kann, sondern durch Induction aus Beispielen. Das Gegentheil von den Inhaltsangaben, aber ebenfalls hierher gehörig, sind die Amplificationen oder Erweiterungen, die darin bestehen, daß der Schüler Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen u. s. w., von welchen ihm nur die wesentlichsten Vorstellungen gegeben werden, ergänzt und vollendet. Am besten werden zu diesem Behufe aus guten Schriften, die dem Schüler nicht bekannt sind, aber natürlich in seinem Gesichtskreise liegen, Auszüge gemacht und dictirt mit der Bestimmung, die Lücken auszufüllen und ein klares und zusammenhängendes Ganze zu liefern. Während die Inhaltsangaben vorzüglich das logische Vermögen üben, so gewinnt bei diesen Erweiterungen auch die Einbildungskraft Gelegenheit, sich zu bethätigen. Eine besondere, obgleich etwas abstracte Art derselben besteht darin, daß dem Schüler bloße Worte dictirt werden, aus denen er eine Erzählung machen soll.

Zu den Aufsätzen dieser Reproductionsstufe gehören ferner auch die Uebersetzungen aus einer fremden Sprache in's Deutsche. Ihr Nutzen für logische und stilistische Ausbildung kann nicht hoch genug angeschlagen werden. Denn da es bei einer guten Uebersetzung darauf ankommt, den Inhalt klar und durch nichts verkürzt oder erweitert in aller Schärfe wiederzugeben, so wird der Uebersetzer genöthigt, die Gedanken klar und bestimmt aufzufassen; da aber die Uebersetzung in correcter, fließender und gebildeter deutscher Sprache gefertigt sein muß, so ist das Uebersetzen eine vortreffliche stilistische Uebung. Je ferner die fremde Sprache der Muttersprache liegt, desto schwieriger, aber auch desto bildender wird das Uebersetzen; namentlich lernt man dann auch um so sicherer die Individualität der Muttersprache im Unterschiede von der fremden kennen. Und auch aus diesem Grunde eignen sich die beiden classischen Sprachen, die aus einer ganz andern Weltanschauung entsprungen sind, als die modernen, viel besser für den Jugendunterricht als die neueren. Es braucht nun kaum bemerkt zu werden, daß es besonders den Lehrern der beiden classischen Sprachen obliegt, den Schüler mündlich und schriftlich von den gelesenen Schriftstellern sorgfältige Uebersetzungen machen zu lassen und so für den deutschen Stil auf's wirksamste vorzuarbeiten. Aber auch mancher deutsche Aufsatz in den mittleren und selbst auch in den oberen Classen der gelehrten Schulen wird aus einer Uebersetzung bestehen können. Es

möchte z. B. nichts dagegen einzuwenden sein, wenn der deutsche Lehrer in Tertia sich dann und wann eine Uebersetzung von einigen Capiteln aus Cäsar als deutschen Aufsatz zur Correctur einliefern ließe; nur muß es bei der Beurtheilung desselben mit der Wahl des Ausdrucks, dem Satzbau und mit der grammatischen und stilistischen Richtigkeit und Gewandtheit sehr genau genommen und andererseits auch darauf gesehen werden, daß die Gedanken des Originals klar, vollständig und präcis wiedergegeben sind. Selbst für die erste Classe könnten Uebersetzungen aus alten Schriftstellern, die einen recht originellen Stil schreiben, recht gute Stilübungen abgeben. Eine gute Uebersetzung des Tacitus z. B., die alles, was im Originale steht, vollständig wiedergiebt und doch auch nichts hineinträgt oder umschreibt, dazu auch in einem richtigen Deutsch geschrieben ist, ist ein gar schwieriges Werk, welches selbst für den gebildetsten Menschen, der beider Sprachen völlig kundig ist, eine Aufgabe und zweckmäßige Uebung sein kann.

Von anderen Formveränderungen, wie von der Umwandlung der Poesie in Prosa, den Paraphrasen und Erklärungen gegebener Stücke will ich hier nicht weiter reden. Wichtiger sind die Beschreibungen und Schilderungen, die zu den Lieblingsaufgaben vieler Lehrer für die mittleren Classen gehören, ohne jedoch immer zweckmäßig gestellt zu werden. In den meisten Beschreibungen soll von einem sinnlich wahrnehmbaren Object ein deutliches Bild in Worten gegeben werden; sie sind daher im Grunde Uebersetzungen eines bestimmten Inhalts aus der Form der sinnlichen Anschauung in die Form der Vorstellung durch Worte. Von der Art sind die Beschreibungen von einzelnen Naturgegenständen, von Kunsterzeugnissen aller Art, von Ortschaften, von Festen, Reisen &c. Je häufiger aber gerade solche Aufgaben gestellt werden, um so größere Vorsicht ist dabei zu beobachten, daß sie nicht in ein breites und ungeordnetes Geschwätz ausarten, welches der logischen Bildung der Schüler mehr Schaden als Nutzen brächte. Die erste Bedingung, die für Aufgaben der Art gilt, besteht natürlich darin, daß der Schüler von dem Gegenstande, den er beschreiben soll, eine klare Anschauung hat. Aber das reicht noch nicht hin. Es kann ein Knabe die bestimmteste Anschauung von gewissen Thieren und Pflanzen besitzen, ohne doch deshalb irgend im Stande zu sein, eine ordentliche Beschreibung derselben zu liefern. Denn dazu gehört eine genaue Kenntnis der Gesichtspuncte, nach welchen der Gegenstand zu betrachten ist und in welcher Ordnung dieselben aufeinander folgen müßen, um ein richtiges und deutliches Bild zu geben. Der Lehrer kann, um diese Schwierigkeit zu heben, mehrere analoge Beschreibungen geben und von den Schülern wiederholen lassen, auch wohl vorher die Disposition zu der Arbeit dictiren. Das Sicherste ist es aber gewiß, daß die Schüler Musterbeschreibungen von analogen Gegenständen entweder in dem Lesebuche oder in anderen ihnen bekannten Büchern vor Augen haben, nach denen sie ihre Beschreibungen einrichten können.

Man kann übrigens theils solche Aufgaben stellen, bei welchen mehr der ordnende Verstand, theils solche, für welche mehr die Phantasie in Thätigkeit gesetzt wird; in letzterem Falle bezeichnet man die Beschreibungen gewöhnlich mit dem Namen der Schilderungen. Von dieser Art sind z. B. schon fingirte Reisebeschreibungen durch Landschaften, die der Schüler aus der Geographie kennt, wobei übrigens noch vorausgesetzt wird, daß die Schüler schon Reisebeschreibungen gelesen haben, damit sie mit der Form und dem Charakter solcher Darstellungen bekannt sind. Ich erinnere mich aus der Zeit, wo ich einmal den deutschen Unterricht ein Jahr lang in Tertia leitete, daß eine fingirte Seereise von Danzig nach Königsberg von den meisten Schülern mit Fleiß und Geschick beschrieben war. Für noch nützlicher halte ich aber solche Beschreibungen und Schilderungen, die durch Bearbeitung gut geschriebener Schriften gewonnen werden, gemäß dem oben ausgesprochenen Grundsatze, daß man durch das Studium und die Nachahmung gründlich gedachter und geschmackvoll geschriebener Werke denken und schreiben lernt. Ich habe schon oben ein Thema der Art angegeben: Schilderung

der Localität, die in Goethes Hermann und Dorothea vorausgesetzt wird. So haben die Secundaner des hiesigen Gymnasiums (Bromberg) unlängst einen im Ganzen gelungenen Aufsatz über das Thema geliefert: Geographisches Bild Deutschlands nach dem Nibelungenliede. Dabei muß aber bemerkt werden, daß dieses Epos in den deutschen Stunden vorher erklärt, von den Schülern auch eine ausführliche Inhaltsangabe zur Uebung des mündlichen Vortrags geliefert worden war; auch besitzt jeder Secundaner das Nibelungenlied von Braunfels, welches das Original und die neue hochdeutsche Uebersetzung zugleich enthält. Mit der Uebersetzung zur Seite lesen sich die Schüler leicht in das Mittelhochdeutsche hinein, dessen Kenntnis doch billig von jedem gebildeten Deutschen gefordert werden sollte.

Was endlich die oben erwähnten Veranschaulichungen allgemeiner Gedanken durch Erzählungen betrifft, so können auch diese, wenn die gehörige Vorsicht beobachtet wird, zu zweckmäßigen Aufgaben für die mittleren Classen und selbst zum Theil noch für Secunda benutzt werden. Es ist nämlich dabei darauf zu sehen, daß die allgemeinen Gedanken, welche veranschaulicht werden sollen, den Schülern verständlich sind und daß sie mit den Veranschaulichungsformen, die sie in Anwendung bringen sollen, ganz vertraut sind. Hat der Schüler z. B. eine Reihe von Erzählungen gelesen, in denen die Wahrheit von Sprüchwörtern oder anderen populären Wahrheiten veranschaulicht wird, so kann man ihm dann auch zumuthen, ein ihm vorgelegtes Sprüchwort durch eine von ihm ausgedachte Erzählung zu bewähren. Ein mir bekannter Lehrer hatte mit den Tertianern eines Gymnasiums eine Anzahl von den bekannten Krummacher'schen Parabeln durchgenommen, ihnen dann eine sichere Vorstellung von dem Wesen der Parabel zum Bewußtsein gebracht und ihnen demnächst aufgegeben, bestimmt ausgesprochene moralische Wahrheiten durch selbstgemachte Parabeln zu veranschaulichen — und die Aufsätze waren von der Mehrheit der Classe merkwürdig gut gelungen. Ich selbst habe einmal mit den Secundanern des Gymnasiums die bekannte Abhandlung Lessings über die Fabel durchgenommen, sodann den von der Fabel aufgestellten Begriff durch eine große Zahl von Fabeln erläutert und sie bei dieser Gelegenheit mit den ausgezeichnetsten deutschen Fabeldichtern: Burkard Waldis, Gellert, Lichtwer, Lessing, Michaelis, Pfeffel u. A. praktisch durch Vorlesung einzelner Fabeln bekannt gemacht und demnächst mehrere moralische Wahrheiten aufgestellt mit der Aufforderung, eine derselben oder mehrere durch selbstgemachte Fabeln zu veranschaulichen. Auch diese Arbeiten waren größtentheils gelungen; etwa fünf Schüler hatten ihre Aufgabe sogar metrisch bearbeitet.

c) Dritte Reproductionsstufe. Eine der bedeutsamsten Stellungen unter den Aufgaben dieser Kategorie nehmen die Charakteristiken ein. Zu den handelnden Wesen, deren Charakter dargestellt werden soll, gehören aber nicht bloß einzelne Personen, sondern auch menschliche Gemeinschaften, wie Familien, Stände, Völker, oder sogenannte moralische Personen. So macht sich in einem gesunden Volke trotz der verschiedenartigen, ja entgegengesetzten Bestrebungen der Einzelnen ein Gesammtwille geltend, der das Volk als ein lebendiges Ganzes darstellt und ihm eine einheitliche Entwicklung sichert; dieser Gesammtwille ist der Volkscharakter. So heißt in allen Fällen, wo durch Handlungen ein bestimmtes Resultat hervorgebracht worden ist, die darin sich offenbarende einheitliche Tendenz der Charakter. Die Charakterschilderungen nun haben, wie schon oben erwähnt ist, in der Mannigfaltigkeit der Handlungen die identische Richtung des Willens, die sich gleichbleibende Gesinnung nachzuweisen, wobei aber noch zu bemerken ist, daß zu den Handlungen einer Persönlichkeit natürlich auch ihre Reden, sowie die Eindrücke, die sie auf andere Personen machen und die Urtheile der letzteren über die handelnde Persönlichkeit gehören. Für unsern Zweck sind von besonderer Wichtigkeit die Charakteristiken von poetischen Personen und von historischen Personen aller Art, z. B. auch von Dichtern u. s. w. und von ihren Werken.

Was zuerst die Charakteristiken poetischer Gestalten betrifft, so beziehen sich diese

am besten auf epische Meisterwerke, da in solchen die Charaktere am vielseitigsten und am bestimmtesten hervortreten, während in den Dramen die Persönlichkeiten mehr in den allgemeinen Zwecken der Handlung absorbirt, und in den lyrischen Gedichten mehr nur gewisse Gemüthszustände und Gemüthsbewegungen des Dichters dargestellt werden, ohne daß wenigstens in einem einzelnen die Totalität einer Persönlichkeit eine Gestalt gewänne. Eine unerschöpfliche Fundgrube von vorzüglichen Aufgaben zu Charakteristiken bilden z. B. unter unseren vaterländischen Epikern: das Nibelungenlied, Gudrun und Goethe's Hermann und Dorothea und von den fremden Epikern der auch in dieser Beziehung unvergleichliche Homer. Um wenigstens bei dem Nibelungenliede etwas stehen zu bleiben, so können zuerst alle einzelnen Helden und Frauen, die darin handelnd auftreten, charakterisirt werden, also z. B. Siegfried, das Ideal eines deutschen Heldenjünglings; Dietrich, das Muster eines deutschen Mannes; der bestimmbare Gunther; der besonnene Gernot; der kindliche Gieselher; der grimme, trotzige Hagen; der treue Rüdiger; der humoristische Fiedelspieler Volker u. s. w. Aber da alle diese Helden die echten Typen des deutschen Nationalcharakters sind, wenn auch in jedem einzelnen ein bestimmtes Moment vorwiegt, so kann wenigstens in der ersten Classe auch der Versuch gemacht werden, von den Schülern den deutschen Nationalcharakter im allgemeinen nach dem Nibelungenliede schildern zu lassen. Um die zuletzt erwähnte Aufgabe bestimmter zu machen, kann man einen Hauptgesichtspunct, nach welchem sich die verschiedenen deutschen Eigenschaften in ihrer Einheit begreifen lassen, z. B. das Freiheitsgefühl oder die Treue, in den Vordergrund stellen und mit in das Thema aufnehmen, oder man kann von der Voraussetzung ausgehen, daß sich diese Eigenschaften vorzugsweise in einer Persönlichkeit concentriren und das Thema so stellen: Siegfried als der Einheitspunct aller charakteristischen Eigenschaften des Deutschen. Die Charakteristiken können sich ferner auf allgemeinere Verhältnisse, die in dem Gedichte durch Handlungen veranschaulicht werden, beziehen; ich erwähne unter vielem Anderen: das Vasallenverhältnis, die Stellung der Frauen, das Kriegswesen, Waffen und Kleidung, die religiösen Vorstellungen, die mythischen Elemente u. s. w., selbst der Charakter der Nibelungenstrophe nach ihren Grundgesetzen und Modificationen könnte der Gegenstand eines Aufsatzes sein. Man kann noch weiter gehen und das Verhältnis der Personen zur Handlung des Gedichts in Betracht ziehen, und z. B. Chriemhild als den Einheitspunct der Handlung, Rüdiger als einen passenden Gegenstand für eine Tragödie u. s. w. behandeln lassen. Immer aber sind die Themata so zu wählen, daß der Schüler dadurch genöthigt wird, das Nationalwerk recht gründlich zu durchforschen, indem eine solche Durchforschung die eine Hälfte des Nutzens ist, den der Aufsatz ihm bringt, und zwar die größere Hälfte. Wer ein classisches Epos genau kennt, der findet immer neue Gesichtspuncte für die Charakteristik und geräth nicht in Gefahr, stereotype Aufgaben zu stellen, die etwa nach gewissen Jahrgängen immer wiederkehren und von einer gewissen Geistesarmut Zeugnis ablegen. Noch viel reicher an Aufgaben zu Charakterschilderungen ist Homer. Die Gestalten, die dieser Dichter schildert, treten eben so anschaulich hervor, als ihre Art durch alle Theile des Gedichts mit der größten Consequenz festgehalten wird.

Doch lassen sich auch aus guten Dramen zweckmäßige Stoffe für Charakteristiken finden, vornehmlich aus Sophokles, Shakespeare, Goethe, Schiller, Lessing. Hätten die Primaner z. B. die Antigone von Sophokles gelesen, so kann es nichts nützlicheres zur vollständigen Erfassung dieses Meisterwerks geben, als eine Charakteristik der darin vorkommenden Charaktere. Die Antigone selbst, dieses Ideal der Familienpietät; die Ismene, dieses Bild echt weiblicher Zartheit und Bestimmbarkeit; endlich Kreon, der Vertreter der maßlosen Herrschergewalt, — was für klare und abgerundete Gestalten sind das!

Eben so reichhaltigen Stoff zu Charakterschilderungen bietet die Geschichte dar; doch verstehe ich unter Geschichte nicht etwa das mangelhafte Heft, was die Schüler nach dem Vortrage des Lehrers ausgearbeitet oder nachgeschrieben haben; auch nicht

das farblose Schulcompendium; sondern Meisterwerke historischer Darstellung, wie wir sie vorzugsweise den Griechen und den Römern verdanken. Die classischen Historiker, die auf Schulen gelesen werden, wie Cäsar, Livius, Tacitus, Sallustius, Herodot, Plutarch u. s. w. lassen sich zu diesem Behuf trefflich ausbeuten. Um näher auf die historischen Charakteristiken einzugehen, dazu fehlt es hier an Raum. Ebenso will ich nur vorübergehend erwähnen, daß auch von den Dichtern und Schriftstellern überhaupt, deren Werke die Schüler genauer kennen, Charakteristiken können verlangt werden. Sie können und werden sich dabei an die Urtheile, die sie aus der Literaturgeschichte kennen, mehr oder weniger anschließen; der Nerv solcher Arbeiten besteht aber darin, daß die Schüler die Werke solcher Männer auf's neue genau nach allen Seiten hin durchforschen und die allgemeinen Urtheile über sie aus ihren Werken heraus lebendig veranschaulichen. Dichter, wie Uhland, Claudius, Körner, Klopstock, Hebel u. s. w. eignen sich besonders zu diesem Zwecke.

Stellt man aber die Aufgaben so, daß nicht die Schriftsteller in ihrer Totalität dargestellt werden sollen, sondern ihre Anschauungen und Ideen über verschiedene Seiten des Geistes und der Wirklichkeit, so kommt man in das Gebiet der eigentlichen Abhandlungen, wozu die verschiedenartigsten Aufsätze gehören. Ich will die Sache nur durch ein instructives Beispiel erläutern. Der Schüler erhält in den schon erwähnten ästhetischen Abhandlungen Schillers über eine Menge der wichtigsten Begriffe aus dem Gebiete der Kunst und der Poesie, aber auch aus anderen Gebieten die vortrefflichsten Belehrungen; auch liegen sie nicht über dem Horizont eines Primaners, wenn nur der Lehrer eine oder die andere derselben mit den Schülern durchgenommen und sie mit den Schiller'schen Anschauungen überhaupt bekannt gemacht hat. Es kann dann nichts bildenderes für einen Primaner geben, als eine oder die andere dieser Abhandlungen oder alle genauer zu studieren und von den Ergebnissen seines Studiums in deutschen Aufsätzen Rechenschaft zu geben. Wenn der Lehrer besonders vorher eine kurzgefaßte Poetik den Schülern vorgetragen hat, damit sie wissen, worauf es im allgemeinen ankommt, so kann er die Schiller'schen Abhandlungen, die sich eben so sehr durch Tiefe der Ideen als durch Klarheit der Darstellung auszeichnen, auf's mannigfaltigste zu Themen für deutsche Aufsätze, namentlich über ästhetische Begriffe benutzen. Ueber das Schöne, das Erhabene, das Anmuthige, das Tragische, das Komische, die verschiedenen Arten der Poesie u. s. w. findet man in diesen Abhandlungen so viele Belehrungen, daß es für die reiferen Schüler äußerst fördernd ist, solche Begriffe nach Schiller zu entwickeln. Aber auch viele andere Ideen finden sich in diesem gedankenreichen Dichterphilosophen, deren Erörterung dazu dienen kann, daß die Schüler daran ihr Nachdenken üben, ihren Sinn für das Allgemeine entwickeln und ihre stilistische Darstellung fortbilden. Eine solche Idee ist vor allen die Idee der Freiheit, die Grundidee Schillers, sowohl in ihrem allgemeinen Sinne, als auch in ihrer Anwendung auf das Sittliche, auf das Politische u. s. w. Ich habe guten Primanern z. B. in den letzten Jahren unter anderen folgende Aufgaben gestellt: welchen Begriff hat Schiller von moralischer Freiheit (besonders nach den Abhandlungen über das Erhabene und über Anmuth und Würde)? In wie fern kann man die Idee der Freiheit als die Grundidee der Schiller'schen Dramen ansehen? In welchem Sinne verlangt Schiller, daß die Cultur zur Natur zurückkehren soll (mit besonderer Rücksicht auf die Abhandlung über das Naive und Sentimentale)? Welchen Begriff von ästhetischer Bildung gewinnen wir aus Schillers Briefen über ästhetische Erziehung? In wie fern ist Schillers Leben ein Spiegel von seiner Idee der sittlichen Freiheit? Doch muß ich zur Würdigung dieser Themata hinzufügen, daß hier in den literarhistorischen Stunden auf Schiller eine ganz vorzügliche Rücksicht genommen und daß auch in der Regel in den für philosophische Propädeutik bestimmten Stunden eine der Abhandlungen erklärt wurde.

Andere bedeutende Schriftwerke lassen sich in ähnlicher Weise benutzen, um den

Jünglingen einen Reichthum von lebenskräftigen Gedanken einzuflößen, ihr Nachdenken zu schärfen und ihre Darstellungsgabe zu üben. Ich will nur noch an Lessing erinnern. Seine Anschauungen von dem Wesen der Poesie überhaupt, von der Tragödie, der Komödie, von der Würde der Schauspielerkunst, besonders nach den Urtheilen der Hamburger Dramaturgie; auch seine religiösen Ansichten nach dem Nathan und dem Antigötze u. s. w. können Themata zu deutschen Aufsätzen bilden.

Endlich will ich nur noch erwähnen, daß auch die Entwicklung der Idee eines guten Dramas ein Thema für die erste Classe ist, nur muß man sich nicht damit begnügen, das Thema in abstracter Weise etwa so zu stellen: welches ist die Idee von Goethes Iphigenie, Tasso; Schillers Wallenstein, Tell; Shakespeares Makbeth; sondern man muß die Idee, die der Schüler nachweisen soll, in ihrer Bestimmtheit angeben, damit der Schüler ein bestimmtes Ziel vor Augen hat und vor Ausschreitungen und leerem Geschwätz bewahrt wird. Soll also der Schüler z. B. über die Idee von Goethes Iphigenie sprechen, so stelle man das Thema etwa so: In wie fern liegt die Idee von Goethes Iphigenie in dem Gedanken, daß der Fluch eines mit schaudervollen Verbrechen beladenen Geschlechts durch die sittliche Hoheit und Wahrheit einer edlen Jungfrau ausgesühnt wird, die selbst diesem Geschlecht entsprossen, aus Liebe zu ihm alles wagt, um seinen finsteren Bann zu lösen (nach Hillebrands Literaturgeschichte)?

4) Bemerkungen über die Abfassung und Beurtheilung der deutschen Aufsätze. Es ist bekannt und bereits angedeutet, daß der Grad der allgemeinen Bildung und der Darstellungsgabe unter den Schülern einer und derselben Classe oft sehr verschieden ist, während in den anderen Lehrgegenständen stets eine viel größere Gleichförmigkeit der Bildung stattfindet. Es ist daher wenigstens in den obersten Classen, wo ohnehin die Individualität der Schüler bestimmter hervortritt, sehr zweckmäßig, daß der Lehrer für jeden Aufsatz mehrere Themata stellt — leichtere und schwerere, mehr den Verstand und mehr die Phantasie ansprechende — wenn sie sich auch auf dieselbe Schrift beziehen. Er verlange aber, daß sich jeder Schüler bis zur nächsten Stunde bestimmt erklärt, welches Thema er bearbeiten will und halte ihn dann beim Worte; denn viele Schüler kommen sonst vor lauter Schwanken zu keiner bestimmten Entscheidung oder gehen wieder von ihrem ersten Vorsatze ab, wenn sich ihnen die Schwierigkeiten der Arbeit zeigen. Reifere Schüler, welche mit Interesse schon eigenthümliche Studien verfolgen und sich schon bestimmte Zwecke stellen, lasse der Lehrer bisweilen auch sich selbst Themata stellen, die aber bestimmt formulirt werden müßen. Im allgemeinen wird für jede Arbeit eine bestimmte Zeit festgesetzt (in den obersten Classen von 3—4 Wochen); hat aber ein Schüler ein Thema gewählt, welches umfassende Vorstudien erfordert, so ist es nothwendig, ihm eine doppelte, ja bisweilen dreifache Arbeitszeit zu geben, so daß der eine Aufsatz für zwei oder drei Aufsätze gerechnet wird. Ist das Thema gegeben, so ist es zweckmäßig, die Schüler immer wieder darauf hinzuweisen, daß die Ausarbeitung im Grunde aus drei verschiedenen Thätigkeiten besteht, die die Alten mit den Namen: inventio, dispositio und elocutio bezeichneten, indem sie unter inventio die Herbeischaffung des Stoffs, unter dispositio die logische Anordnung desselben und unter elocutio die angemessene stilistische Darstellung verstanden. Der Lehrer hat davon die Anwendung auf das vorliegende Thema zu machen und zuerst also zu bemerken, wo die Schüler den Stoff finden und was sie zu thun haben, um sich desselben vollständig zu bemächtigen. Demnächst wäre die Form, nach welcher der Stoff reproducirt werden soll, allen Schülern recht klar zu machen. Wäre also z. B. eine Charakteristik zu liefern, so hätte der Lehrer deutlich zu machen, was man unter Charakter zu verstehen hat, wie er sich kund thut und zur Erscheinung kommt, auch wohl auf gute Charakteristiken, die den Schülern zugänglich sind, hinzuweisen. Damit hängt zusammen, daß einzelne Winke über eine aus dem Wesen der Sache fließende Disposition gegeben werden. Manche Lehrer des deutschen Stils lassen erst die Disposition zu dem betreffenden Aufsatze anfertigen und sich einliefern, ehe die Schüler an

die eigentliche Ausarbeitung gehen; andere dictiren denselben auch wohl eine Disposition, nach der der Aufsatz gearbeitet werden muß. Indessen bekommen die Aufsätze in diesem Falle leicht etwas steifes und unfreies. Ist das Thema nur recht bestimmt ausgedrückt, hat der Schüler den Stoff fleißig durchforscht und ist er in dem ganzen Unterricht an ein streng logisches Denken gewöhnt, so findet er nach wenigen leisen Andeutungen des Lehrers schon selbst passende Kategorieen, nach denen er die Arbeit disponirt und bewegt sich in diesem Falle freier und selbständiger und schreibt auch fließender, als wenn ihm durch eine gegebene Disposition eine Fessel angelegt wird.

Was nun die **Beurtheilung** der gelieferten Aufsätze betrifft, so hat der Lehrer vor allem darauf zu sehen, daß sie auf feinem Papier, deutlich, sauber und möglichst schön geschrieben sind. Zuerst fordert dies schon der Anstand und der Respect, den der Schüler dem Lehrer schuldig ist, sodann aber steht das Aeußere mit dem Inneren in einer nothwendigen Wechselwirkung. Gellert machte, wie Goethe in Wahrheit und Dichtung bemerkt, den Studirenden bei den Aufsätzen, die sie ihm einreichten, mit seinem herzlichen Tone zur heiligen Pflicht, ihre Hand so sehr, ja mehr als ihren Stil zu üben. Dieses wiederholte er so oft, als ihm eine kritzliche, nachläßige Schrift zu Gesicht kam; wobei er mehrmals äußerte, daß er sehr gern die schöne Handschrift seiner Schüler zum Hauptzweck seines Unterrichts machen möchte, um so mehr, weil er oft genug bemerkt habe, daß eine gute Hand einen guten Stil nach sich ziehe. Jedenfalls hängt die Sorgfalt der Handschrift mit der Güte des Aufsatzes, wenigstens mit dem Grade des Fleißes, mit dem er gearbeitet ist, genau zusammen und ist selbst ein Zeugnis des Fleißes. Ich meine aber, daß ein Hauptgesichtspunct, wonach der Lehrer die Aufsätze des Schülers zu beurtheilen hat, der darauf verwandte Fleiß ist. Wer sich rechte Mühe gegeben hat, der verdient auch in dem Falle noch ein Lob, wenn ihm die Arbeit nicht gelungen ist, so wie derjenige, der flüchtig gearbeitet hat, auch in dem Falle entschieden getadelt werden muß, wenn ihm auch der Aufsatz wegen angeborner Anlage oder früherer Uebung vielleicht nicht mislungen ist. Ohnehin ist ja die Güte einer Schülerarbeit bloß eine relative und stets nach dem Standpuncte der Bildung zu beurtheilen, auf welchem der Schüler sich befindet. Und wie der Lehrer in allen Fällen wohl thut, alle Leistungen der Schüler, so fern sie nur von Fleiß zeugen, billig zu beurtheilen, so gilt dieses im höchsten Maße von deutschen Aufsätzen, da die Schüler in diesen vorzugsweise ihr Inneres preisgeben und daher durch eine zu scharfe Kritik im Innerlichsten getroffen werden. Die Kritik sei gerecht, aber nicht entmuthigend. Bei der Rüge eröffne der Lehrer dem Schüler immer zugleich die Aussicht, daß er es besser machen kann, wenn er nur fleißig ist, und gehe ihm freundlich zur Hand und zeige ihm, was er zu thun hat, um die Fehler abzulegen; vor allem bringe er ihm auch deutlich zum Bewußtsein, worin denn die logischen und stilistischen Fehler liegen, die er gemacht hat, denn eine sichere Erkenntnis des Fehlers ist schon der Anfang der Besserung. Auf den bescheidenen Schüler wirkt es auch niederschlagend, wenn in seinen freien Arbeiten zu viel corrigirt wird; er verzweifelt dann leicht daran, daß er es jemals zu etwas vollkommenem bringen werde und wer dieses Vertrauen zu sich verloren hat, der arbeitet nicht mehr mit rechter Freudigkeit. Man corrigire also nur das Wesentliche und namentlich dasjenige, von dessen Unrichtigkeit man den Schüler ohne große Mühe überzeugen kann. Es liegt schon in der Natur der Aufgaben, wenn sie für eine bestimmte Bildungsstufe zweckmäßig gestellt werden, daß bei der Correctur der Aufsätze gewisse Gesichtspuncte maßgebend sind; nach diesen nehme man also die Correctur hauptsächlich vor und lasse alles andere mehr bei Seite liegen. Aber wie man den Schwachen, wenn er fleißig ist, nicht durch einen unbedingten Tadel entmuthigen darf, so darf man andererseits den Starken nicht durch unbedingtes Lob übermüthig machen, vielmehr hat ihn der Lehrer trotz der freundlichsten Anerkennung seiner guten Leistungen auch darauf aufmerksam zu machen, daß und wie er noch Bedeutenderes leisten könne.

Schließlich ist noch zu bemerken, daß man die Schüler, namentlich der oberen

Classen, um sie an eine rasche Auffassung und eine geläufige Darstellung zu gewöhnen, auch häufig Extemporalien muß schreiben lassen. Für die Beurtheilung und Correctur derselben gilt übrigens das Nämliche, was bisher von den häuslichen Aufsätzen gesagt ist; der Stoff aber, auf den sich die Extemporalien beziehen, muß den Schülern natürlich ganz bekannt und gegenwärtig sein, während sie sich denselben für häusliche Arbeiten zum Theil erst durch die Lectüre verschaffen. Doch kann man das fruchtbare Princip der Reproduction gediegener Schriftwerke auch bei Extemporalien in Anwendung bringen, indem man das Thema für dieselben einige Zeit vorher, ehe sie geschrieben werden sollen, im allgemeinen angiebt und eine Schrift bezeichnet, auf die sie sich beziehen sollen. Sagt der Lehrer z. B., daß das Extemporale aus einer Charakterschilderung von einer der Personen in Goethes Hermann und Dorothea bestehen werde, so lesen sich die Schüler dieses Gedicht, so genau sie es schon kennen mögen, sicherlich noch einmal durch und reflectiren über die einzelnen Charaktere desselben. **Deinhardt.**

Aufsätze (deutsche) **in höheren Anstalten.** Zweiter Artikel*). Deutsche Aufsätze als Aufgaben für die Schüler höherer Unterrichtsanstalten sind erst seit dem Aufschwung der deutschen Literatur im vorigen Jahrhundert in Deutschland allgemeiner aufgekommen und ihr Werth ist seitdem wohl öfter überschätzt als unterschätzt worden. Ueber die hieher gehörigen Ansichten der Schulverwaltung und der bedeutendsten Schulmänner in Preußen seit der Mitte des 18. Jahrhunderts und deren mehrfache Wandlungen, namentlich über den entscheidenden Anstoß, welchen dieser Sache Friedrich der Große gegeben, finden wir genauen Aufschluß in einer Abhandlung von Giesebrecht „Der deutsche Aufsatz in Prima, e. geschichtl. Untersuchung" (Zeitschr. f. das Gymn.wesen 1856 Jan.)**), und Stoff zu ähnlichen Darstellungen würden auch die in andern deutschen Staaten im Lauf der letzten hundert Jahre erschienenen Verordnungen über diesen Gegenstand darbieten, wenn auch die preußische Theorie und Praxis in dieser Beziehung dem übrigen Deutschland in der Entwicklung vorangeschritten ist. Bedeutende Stimmen aus neuerer Zeit sind unter anderen: Alb. Schott über den deutschen Unterricht auf Gymnasien, in der deutschen Vierteljahrsschrift 1840, 4. — F. J. Günther über den deutschen Unterr. auf Gymn. 1841. — Hiecke, der deutsche Unterr. auf deutschen Gymn. 1842. — Hülsmann über den Unterr. in der deutschen Sprache und Literatur, Progr. v. Duisburg 1842. — Matthiä über den deutschen Unterr. auf Gymn. Progr. von Naumburg 1842. — K. E. P. Wackernagel, der Unterr. in der Muttersprache 1843. — Otto, Bemerkungen über den deutsch. Unterricht, Progr. von Rössel 1843. — Wisseler, zur weiteren Begründung des Nutzens 2c., Progr. v. Wesel 1844. — Hopf über Methodik der deutschen Stilübungen in Mittel-

*) Anm. der Red. Da die in dem voranstehenden Artikel besprochene Frage zu den bestrittensten auf dem Gebiet der Pädagogik gehört, so glaubt die Red. noch einen zweiten Artikel aufnehmen zu sollen, dessen Standpunct von dem des ersten etwas verschieden ist.

**) Da die neueste Festsetzung des preußischen Unterrichtsministeriums über diesen Gegenstand (vom 12. Jan. 1856) von G. noch nicht hat mitgetheilt werden können, so lasse ich sie hier folgen: „Bei der Wahl der Themata für den deutschen . . . . Aufsatz bei der Abiturientenprüfung ist strenger als bisher die in §. 14 des Reglements enthaltene Bestimmung festzuhalten, daß nur solche Aufgaben zu wählen sind, welche in dem geistigen Gesichtskreise der Schüler liegen, und über welche eine ausreichende Belehrung durch den vorgängigen Unterricht vorausgesetzt werden kann, Alles aber von denselben ausgeschlossen bleibe, worüber die Abiturienten, ihrer Altersstufe gemäß, mit eigener Einsicht oder Erfahrung zu urtheilen nicht im Stande sind. Es ist ferner darauf zu achten, daß die Themata nicht zu allgemein gefaßt werden, sondern die Aufmerksamkeit auf ein bestimmt begrenztes Gebiet lenken. Durch strenge Festhaltung dieser Bestimmungen wird nicht allein den leider so häufigen Versuchen zu Unterschleifen am besten vorgebeugt, sondern auch der Zweck des deutschen Aufsatzes, nämlich die Ermittlung der Fähigkeit des Abiturienten, einen ihm bekannten Gegenstand mit eigenem Urtheil aufzufassen, und wohlgeordnet, in klarer, richtiger und gebildeter Sprache darzustellen, . . . dabei am sichersten erreicht werden."

schulen 1851. — R. v. Raumer, der Unterr. im Deutschen, in Karl v. Raumers Gesch. der Päd. III, 2. 1852. — Dr. Otto, das Lesebuch als Grundlage eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache, 4te Aufl. 1853. — Francke über den deutsch. Unterr., Progr. v. Torgau 1854. — Franke, welche Fehler kann man bei der Wahl der Themen zu deutschen Aufsätzen machen? Progr. v. Sagan 1855, sodann viele Artikel in Zeitschriften, z. B. der pädag. Revue, Schnitzers Vierteljahrsschrift, Viehoffs Archiv, N. Jahrbücher f. Phil. u. Päd., Zeitschrift f. d. Gymnasialw.; von welchen ich hervorhebe die Artikel von Mützell, z. B. 1849 Mai, S. 387 fgg., 1853 Suppl.-Bd., S. 174 fgg. und Raumer, „Antwort auf Herrn Giesebrechts Beschuldigungen" 1856 Juli. Der Streit ist hin und wieder mit sichtbarer Erregtheit geführt worden, die von der Tiefe der Ueberzeugung wie von der Lebhaftigkeit des Interesses für die Sache der Jugendbildung, welches die Streitenden durchdringt, Zeugnis ablegt. Versuchen wir unsern Standpunct sine ira et studio darzustellen.

Um den Werth der deutschen Aufsätze im System des höheren Unterrichts zu erkennen, müßen wir uns wohl vor Allem fragen, welches die Thätigkeiten sind, durch die ein Aufsatz zu Stande kommt, und was die Schule für die Befähigung der Schüler zu deren Vollziehung thut und thun kann? Diese Thätigkeiten bestehen in der Beschaffung, der Anordnung und der Darstellung des Stoffs, oder, wie es die Alten nannten, der inventio, partitio und elocutio. Das Erstgenannte nun den Schülern zu ermöglichen und zu dem Ende ihren Geist mit Kenntnissen jeder Art, mit Anschauungen, Vorstellungen, Gedanken zu bereichern, gehört zu den Aufgaben der Schule überhaupt und insbesondere zu den Aufgaben jeder höheren Anstalt, der bei weitem größte Theil der Unterrichtsstunden dient diesem Zwecke. Das Zweite ist dadurch bedingt, daß die Kenntnisse nicht nur in Fülle vorhanden, sondern auch wohlgeordnet, die Anschauungen, Vorstellungen und Gedanken richtig, d. h. in einer Weise, welche dem Wesen und Gesetz der Dinge, dem äußeren und inneren Zusammenhang des Seienden und Geschehenen entspricht, mit einander verbunden sind; auf dieses Ziel von allen Seiten hinzuwirken, ist eine ebenso unbestreitbare Pflicht des Unterrichts. Die Fähigkeit endlich, das Gewußte oder Gedachte auszusprechen, muß der Lehrer in Zeiten bei jedem Unterrichtsgegenstand durch die Form seines Unterrichts zu fördern suchen. Diese drei Dinge sind in der alten Formel, welche den Zweck der Schule kurz bezeichnet: Sapere (Kenntnisse und zwar wohlgeordnete) et fari vollständig ausgedrückt.

Daß die Schule verpflichtet ist, auf diese drei Stücke hinzuarbeiten, kann nicht bezweifelt werden und ist im Grunde auch noch nie bezweifelt worden; dessenungeachtet aber kann man die Frage aufwerfen, ob nun daraus folge, daß die Schule auch die Verfertigung der deutschen Aufsätze selbst in ihren Plan, in die Reihe ihrer Uebungen aufzunehmen habe?

Man könnte etwa sagen: die alten großen Schulmänner, welche jene Formel aufgestellt haben, ließen keine deutschen Aufsätze machen, sie verstanden unter dem fari bloß die lateinische Rede; allein es war dies eine Zeit unwürdiger Geringschätzung der Muttersprache und widernatürlicher Herrschaft der lateinischen, welche kein Mensch zurückwünschen wird. Eher könnte man daran erinnern, daß in der Periode, da die Schöpfer der zweiten Blütezeit unserer Literatur auf den Schulbänken saßen, deutsche Aufsätze als Schulaufgaben noch nichts weniger als allgemein eingeführt waren, und es wird niemand behaupten wollen, jene deutschen Classiker haben ihre literarische Größe einem namhaften Theile nach dem Umstande zu danken gehabt, daß sie in der Schule deutsche Aufsätze machen mußten*). Wir dürften also nicht etwa besorgen, es möchte unserer

*) Döderlein übrigens erzählt (Reden u. Aufs. 1, 244): „Winckelmann, der bekanntlich auch in stilistischer Hinsicht zu den deutschen Classikern ersten Rangs gehört, bekam als Schüler das Zeugnis, daß er seinen Xenophontem und Anderes sehr gut verstehe, aber leider im deutschen Stil gar keine Fortschritte gemacht habe."

Literatur ein Lessing verloren gehen, wenn wir von unseren Knaben und Jünglingen in den Schulen keine deutschen Aufsätze verlangten. Auch für Köpfe geringeren Ranges leistet die Schule durch ihre übrige Thätigkeit für den obigen dreifachen Zweck mehr, als durch die von ihnen verlangten Aufsätze selbst; denn bei dem nothwendigen Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen ist die Bereicherung des Geistes mit wohlgeordneten Kenntnissen und richtig verbundenen Vorstellungen und Gedanken jedenfalls die wichtigste, die eigentlich entscheidende Bedingung für die Befähigung auch zu schriftlicher Darstellung; die Anleitung zum Sapere ist die größere Hälfte von dem, was die Schule für das fari thun kann, und wenn man durch zu hohe Werthung des Zweiten Gelegenheit, Zeit und Geneigtheit für das Erste beschränkt, so wird dadurch die Herrschaft der Phrase begünstigt und Eitelkeit und Einbildung bei der Jugend genährt. Das hat ein alter Meister, der von den Bildungswegen des Dichters spricht, in den Worten ausgedrückt: Scribendi recte sapere est et principium et fons (Horat. A. p. 309), und ein Meister der neuern Zeit (Göthe im Faust) in ähnlicher Weise: „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor." Der Lehrer darf also bei jedem Unterrichtsfache das Bewußtsein haben, daß er seinen Schüler auch für den schriftlichen Ausdruck der Gedanken vorbereitet, sobald er nur, wie es ohnedies seine Pflicht ist, wahre und klare Vorstellungen von den Gegenständen des Unterrichts in ihrem Geiste zu erwecken, ihre Kenntnisse und Erkenntnisse in richtigen Zusammenhang zu bringen, ihr Urtheil zu schärfen und zu leiten, ein tieferes Interesse für das, was wahr und gut und schön ist, in ihnen anzuregen sich bemüht.

Es kann jedoch niemand bestreiten, daß die Schule neben diesem auch die Uebung in der Darstellung ausdrücklich zu berücksichtigen hat, und sie thut dies auch noch abgesehen von den deutschen Aufsätzen in der mannigfaltigsten Weise*). Der Lehrer ertheilt bei jedem Fach den Unterricht mittelst der Sprache; giebt also, auch ohne die Absicht zu haben, zugleich praktischen Unterricht in der Muttersprache; der Schüler lernt, indem er seiner Rede zuhört, und bereichert so fortwährend seine eigene Sprache auf dem gleichen Wege, auf dem er sie von Anfang an überkommen hat. Der Schüler muß antworten, muß Rechenschaft geben über seine eigene Thätigkeit beim Unterricht, muß wiedergeben, was er gelernt hat, und nimmt so immer mehr durch selbstthätige Uebung Besitz von den Schätzen seiner Muttersprache. Jede Wiederholung des im Unterrichte Vorgekommenen ist eine sich von selbst ergebende Vorübung auch für schriftliche Darstellungen und wird dies um so mehr, je mehr der Lehrer allmählich aufhört, sich mit Abfragung des Einzelnen zu begnügen und dafür den Schüler anleitet, größere Massen im Zusammenhang wiederzugeben. Ungesucht geht hieraus das Weitere hervor, daß Lehrer und Schüler Unwesentliches, Untergeordnetes weglassen und sich auf das Wichtigere beschränken; so wird die Wiederholung unter verständiger Leitung von selbst zum Auszug, zur Uebersicht und nähert sich auf höheren Stufen der Disposition, eine vortreffliche, eben weil so ganz natürliche Uebung in der angewandten Logik, insbesondere in der partitio.

Ein ausgesuchtes, wenn gleich in seinem Werthe oft nicht genug erkanntes Mittel zur Gewinnung der Herrschaft über die Muttersprache haben sodann die höheren Schulen an der Beschäftigung mit den fremden, insbesondere mit den classischen Sprachen. „Es ist oft die Frage, wie der deutsche Stil am besten geübt werde," sagt Raumer in Bezug auf die Bildung der Mädchen (Gesch. der Päd. III, b. 214); „ein sorgfältiges Uebersetzen aus dem Französischen, und später aus dem Englischen in gutes Deutsch ist die beste Stilübung." Er hat Recht. Sowohl bei der Uebersetzung aus der fremden in die Muttersprache als bei dem umgekehrten Verfahren muß die Bedeutung jedes einzelnen Wortes, jeder Wendung, jeder Verbindungsweise viel schärfer ins Auge gefaßt, der

*) Man beachtet dies zuweilen nicht genügend und es dürfte daher der Mühe werth sein, diese Seite der Sache etwas eingehender ins Auge zu fassen.

logische und rhetorische Werth des fremden und des entsprechenden deutschen Ausdrucks weit genauer abgewogen werden, als wenn man etwas in der Muttersprache geschriebenes ohne diesen Zweck liest (s. die Art. Exposition, Composition), und gerade dieses Ringen mit dem eigenen wie mit dem fremden Idiom, dieses Wägen und Wählen, ist eine Uebung, welche die ganze Kraft des Geistes in Anspruch nimmt, ohne ihm, da der Stoff der Gedanken vollständig gegeben ist, irgend etwas unnatürliches zuzumuthen, ist ferner eine Zucht des Geistes, unter der er sich zusammenhalten und concentriren lernt, die ihm verwehrt, sich in Nebeln und Schwebeln zu verlieren und den üppigen Wasserschößlingen einer eitelen, sich gegen den Zügel sträubenden Phantasie die Nahrung entzieht, ist endlich eine Nöthigung, die Sprache immer völliger zu bemeistern, namentlich in die Schätze der Muttersprache immer tiefer hineinzugreifen. Es liegt hierin ein weiterer, entscheidender Grund, der den Lehrer bestimmen muß, sich beim Exponiren nicht mit einer halbwegs deutschen, zur Noth verständlichen Uebersetzung zu begnügen, sondern auch beim Schüler auf ein gutes Deutsch zu dringen, selbst aber eine möglichst vollendete, geschmackvolle Uebersetzung zu geben, und es kann leider nicht geläugnet werden, daß hierin noch vieles versäumt wird*). Wenn aber der Lehrer in dieser Beziehung seine Schuldigkeit thut und wenn dann dasjenige, was der Schüler aus der fremden — modernen oder antiken — Sprache übersetzen soll, nur überhaupt zweckmäßig gewählt ist, so hat dieser daran zugleich wie im einzelnen und kleinen, so im ganzen und großen Beispiele von klarer, bestimmter, richtiger, angemessener, maßvoller Darstellung, die ihm zum Muster dienen können und die um so mehr Einfluß auf ihn gewinnen, je mehr er sich um sie bemühen, je genauer er sie betrachten, je angestrengter er in ihren Sinn einzudringen und ihre Form zu begreifen suchen muß. Wird er bei dieser Uebung, wie es sich gebührt, dazu angehalten, die Gedanken des Schriftstellers nicht bloß als abgerissene Sätze, sondern in ihrem Zusammenhang zu verstehen und die Aufeinanderfolge der Theile eines größeren sprachlichen Ganzen zu erkennen, so lernt er auf dem allein förderlichen Wege der Anschauung und des Beispiels, was es heißt und was dazu gehört, seine Gedanken sachgemäß, logisch richtig und rhetorisch zweckmäßig anzuordnen. Sollte nicht hierin, wenn gleich nicht der einzige, so doch ein hauptsächlicher Grund liegen, warum der vierzehnjährige Schüler einer höheren Anstalt dem vierzehnjährigen Volksschüler an Darstellungsgabe durchschnittlich weit überlegen ist, und sollte nicht der Bürgersmann sich von einem richtigen Takt und einer im allgemeinen wohlbegründeten Erfahrung leiten lassen, wenn er die höhere Schule für seinen Sohn auch nur bis zum Alter der Confirmation vorzieht, „damit er doch seinen Casum setzen lerne"? Bei unsern Nachbarvölkern wird auf dieses Mittel der Stilbildung der größte Werth gelegt, während man dort auf die freien Aufsätze in der Muttersprache viel weniger hält als in Deutschland. Was die Franzosen betrifft, so sagt z. B. Holzapfel (Mittheil. über Erzieh. und Unterr. in Frankr. 1853, S. 38 fg., vgl. Thiersch, Zust. d. öffentl. Unterr. I, S. 446): „Zur Ausbildung in der französischen Sprache wird . . . . am meisten gethan durch die große Sorgfalt, die man bei der Lectüre der griechischen und römischen Classiker auf eine Uebersetzung in correctem und schönem Französisch verwendet. Diese beständige Sorgfalt für den scharf bezeichnenden und doch schönen Ausdruck macht es daher auch möglich, daß die jungen Leute der oberen Classen durchgängig eine große Gewandtheit des Stils haben, ohne daß die bei uns ganz allgemein eingeführte und auch gesetzlich vorgeschriebene Uebung der sogenannten Aufsätze stattfindet. Nur in den

*) Selbst gedruckte Uebersetzungen tragen manchmal ein so ausgesprochenes lateinisches, griechisches, französisches Gepräge, daß ein geübtes Auge, auch ganz abgesehen vom Inhalt, die fremde Ursprache auf den ersten Blick erkennt; ja es muß zugegeben werden, daß sich in der Entwicklung unserer Literatur die Spuren eines von der geraden Bahn ablenkenden Einflusses der Antike wahrnehmen lassen.

obersten Classen kommen freie Ausarbeitungen in der Muttersprache vor*)." In Bezug auf England sagt Wiese (deutsche Briefe, S. 88, 91 fgg.): als Zweck der Behandlung der Classiker gelte dort, durch das Uebersetzen derselben die Sicherheit im englischen Ausdruck zu vermehren; Dr. Arnold habe deshalb den Grundsatz gehabt, jede lateinische und griechische Stunde müße vor allen Dingen eine englische sein, und er selbst habe es beim Uebersetzen unglaublich genau genommen. Die Zöglinge der public schools erweisen sich nachher als ganz vortreffliche Stilisten, und die meisten englischen Reviews zeichnen sich durch Ursprünglichkeit und Klarheit der Anschauungen, durch scharfe und sichere Bezeichnung des im Object thatsächlich Gegebenen aus, obgleich die Schulaufsätze bis in die obersten Classen sehr einfache und praktische Uebungen seien, die meist nur die Fähigkeit im Aufmerken und im Beobachten gegebener, ganz objectiver Dinge entwickeln und stärken sollen und keinerlei Verstiegenheit oder Subtilität zulassen; Aufgaben im Unterscheiden und Vergleichen, im Durchführen von Analogieen, im Erweitern vorgelegter einfacher Gedanken, im Ausfüllen gegebener Umrisse, im Reproduciren des in der Lection Besprochenen. Man scheine dort in den Stilübungen immer zu fragen: weißt du auch, was du sagst? Der junge Mensch solle durch eigene Enthaltsamkeit lernen, sich nicht durch große Klänge, durch Phrasen blenden oder bestechen zu lassen, sondern sich ihnen gegenüber ruhiges Urtheil bewahren, was bei dem Stimmengewirr eines lebhaften öffentlichen Verkehrs von großer Wichtigkeit und wozu eben eigene Sprachkeuschheit in hohem Grade dienlich sei.

Mit dem Bisherigen möchten wir nun aber keineswegs den Schluß begründen, daß Uebungen in freierer schriftlicher Darstellung aus unseren Schulen zu verbannen oder höchstens in den oberen Classen zuzulassen seien; wir glauben, daß dieser Schluß zu weit gienge; nur so viel sagen wir, die Schulaufsätze in der Muttersprache gehören nicht zu den wichtigsten, unentbehrlichsten Mitteln der Bildung des heranwachsenden Geschlechts; man sieht an den Engländern und Franzosen, daß sich bei den Männern Nationalbewußtsein, Hochschätzung der eigenen Literatur, männliche Beredtsamkeit, Kraft und Gewandtheit des Stils im erfreulichsten Maße finden kann, auch wenn die Jünglinge in den Schulen keine oder fast keine freie Aufsätze gemacht haben; wer also die freien Aufsätze auf ein bescheidenes Maß zurückgeführt sehen möchte, kann unverwerfliche Gründe dazu haben, und man darf es ihm wenigstens nicht „in das Gewissen hineinschieben".

Als eine wichtige Vorstufe der deutschen Aufsätze sehen wir die mündlichen Uebungen an, jene schon oben angeführten Wiederholungen des im Unterricht Vorgekommenen, welche bei den älteren Schülern bald zu Inhaltsübersichten, bald, indem man mit den Gesichtspuncten wechselt, zu Darstellungen der Ansichten des Schriftstellers über diesen oder jenen Gegenstand und dgl. werden. Nachdem man z. B. die beiden ersten Bücher der Odyssee in der Schule gelesen hat, kann man die Handlungen und Reden des Telemachos oder der Freier im allgemeinen oder einzelner Freier mündlich zusammenfassen und darnach ein Bild ihres Treibens entwerfen —, man kann nach dem eilften Buch die Vorstellungen über die Unterwelt, nach dem dreiundzwanzigsten Buch der Ilias die griechischen Spiele beschreiben —, kurz den Inhalt der gelesenen Schriftsteller auf allerlei Weise und von verschiedenen Seiten betrachtet reproduciren lassen. Es sind dies Vorübungen zu Aufsätzen, welche deswegen geringere Schwierigkeiten haben, weil der Lehrer immer leitend, berichtigend zugegen ist. „Die schriftlichen Uebungen," sagt Waitz (Päd., S. 274), „müßen erst anfangen, wenn die mündliche Rede zu einem gewissen Grad von Sicherheit und Gewandtheit gediehen ist."

Aber wenn auch das Heil der Jugend nicht daran hängt, so ist es doch gewiß förderndund rathsam, die schriftlichen Uebungen nicht aufzugeben, sondern auf die münd-

*) Wenn übrigens Ingerslev richtig beobachtet hat, so wird es dabei mit dem genauen Wiedergeben der Worte und Gedanken des Schriftstellers nicht genau genommen, wenn nur das bien tourner la phrase gelingt.

lichen Vorübungen auch wirklich folgen zu lassen. Es wird wohl darauf kein Gewicht zu legen sein, daß für einige Arten von Aufsätzen Regeln gelten, welche bei den mündlichen Uebungen nicht in Anwendung kommen können, für Geschäftsaufsätze (Rechnungen, Bestellungen rc.) und Briefe. Denn die besondern Regeln für Geschäftsaufsätze lernt man überhaupt besser im Geschäftsleben selbst, und wer in der Schule sich schriftlich ausdrücken gelernt hat, lernt solche Formen im Leben, wenn er sie bedarf, schnell. Die specielle Anweisung zum Briefschreiben aber, die Belehrung über äußere Form, Anrede, Titel, Schluß, Unterschrift u. dgl., läßt sich kurz abmachen, wenn sie gleich um derjenigen Schüler willen, die aus weniger gebildeten Familien kommen, allerdings auf einer der mittleren Stufen irgend einmal ertheilt werden muß*). Das Schwierigere beim Brief, das durch die individuellen Verhältnisse der beiden betheiligten Personen bedingt ist, muß theils an classischen Mustern, welche die höhere Schule darbietet, erlernt werden, theils der Schule des Lebens und dem eigenen Takt überlassen bleiben.

Der eigentliche Grund, welcher den Stilübungen ihre Berechtigung neben den mündlichen Uebungen sichert, ist derselbe, um dessen willen auch beim Uebersetzen in eine fremde Sprache die schriftlichen Arbeiten neben den mündlichen ihre Stelle haben: der Lehrer bekommt dabei von jedem Schüler eine Leistung von größerem Umfang zu sehen und zu beurtheilen, und der Schüler kann und muß auf dieselbe nach Inhalt und Form mehr Zeit, Fleiß und Sorgfalt verwenden, die Förderung im sapere et fari kommt ihm also dabei in erhöhtem Maße zu Statten. Bei der mündlichen Uebung ist vorzugsweise nur der aufgerufene Schüler in Thätigkeit; nach einiger Zeit, in den meisten Fällen nach kurzer, muß die Reihe an einen andern kommen und die übrigen sind dabei jedenfalls weniger in Anspruch genommen; derjenige aber, welcher spricht, kann der Anordnung seiner Gedanken, der Wahl seiner Worte, der Abrundung und Verbindung seiner Sätze, kurz der stilistischen Gestaltung des Stoffs bei weitem nicht genug Aufmerksamkeit widmen, während er zu all diesem bei einer schriftlichen Arbeit heilsame Aufforderung hat; die Sorge für die sprachliche Darstellung aber führt im letzteren Falle den Schüler mit Nothwendigkeit zu einer solchen Arbeit an seinen Gedanken, Kenntnissen und Einsichten, daß diese selbst an Klarheit, Bestimmtheit und Zusammenhang gewinnen müßen (vgl. Hiecke, S. 183). Als weiterer Grund kommt dazu die Erscheinung, daß es nicht wenige Leute giebt, die gut sprechen und schlecht schreiben, zum Beweis, daß die Kunst der schriftlichen Darstellung von der der mündlichen doch noch verschieden ist und somit eine besondere Uebung fordert; die deutsche höhere Schule hat somit wohl daran gethan, die Abfassung von Aufsätzen in der Muttersprache unter ihre Aufgaben und zwar um der Vortheile der beständigen Uebung willen unter ihre regelmäßigen Aufgaben aufzunehmen und es wäre ein Rückschritt, wenn wir darauf verzichten wollten.

Halten wir somit das Recht der deutschen Aufsätze im allgemeinen für unantastbar, so dürfen wir uns andererseits im Andenken an die von vielen Seiten laut gewordenen Klagen nicht verbergen, daß in der Anwendung leicht Fehlgriffe gemacht werden und schon recht schlimme gemacht worden sind.

Sollen die deutschen Aufsätze nicht mehr schaden als nützen, so müßen vor Allem die Aufgaben dazu zweckmäßig gewählt sein.

Die wichtigste, aber freilich auch in ihrer Allgemeinheit nicht leicht bestrittene Vorschrift ist: der Stoff soll dem Schüler durch die Schule oder durch das Leben gegeben sein.

Wir sagen: durch die Schule und durch das Leben, schließen also Aufsätze der letzteren Art nicht aus, wenn wir gleich nicht gerade viele solche Themen brauchbar

*) Eine kurze Zusammenstellung des Nothwendigen findet man in den neuesten Handbüchern und Anleitungen zu Aufsätzen, z. B. ganz zweckmäßig in Günthers Handbuch für den deutschen Unterricht 1845, S. 89 — 92.

finden. Sie gehören schon zu den schwereren, weil die Aufgabe, dem Stoff die sprachliche Form zu verleihen, die einzelnen Anschauungen zu sondern, zu gruppiren und in Worte zu übersetzen, vollständig dem Schüler zufällt und diese Aufsätze insofern den sogenannten freien Arbeiten ähnlich sind, auch wenn sie in anderer Beziehung nicht unter diese Kategorie fallen. Immerhin aber mag der Schüler, wenn in seinem äußeren Leben etwas für ihn merkwürdiges vorgekommen ist, angeleitet werden, in anspruchsloser Weise darüber zu berichten, von einer kleinen Reise, die er gemacht hat, zu erzählen, etwas sehenswerthes, was ihn interessirt hat, zu beschreiben. „Solche Arbeiten lehren den Geist achten auf Alles, was in seinen Umgebungen vorgeht, und sind daher ein Beitrag zu seiner Ausbildung und Bereicherung" (Schott a. a. O. Hiecke S. 252). Man gebe sich jedoch bei Knaben nicht der Erwartung hin, daß sie, während sie unbeobachtet solche Dinge einander sehr lebhaft, oft vortrefflich erzählen, ihre Sache auch schriftlich eben so gut machen werden; sie fühlen sich, wenigstens da, wo im Verkehr die Mundart herrscht, schon durch das Schriftdeutsch eingeengt, sie meinen, sie müßen erzählen wie ein Buch und dürfen sich vor dem Lehrer nicht ganz so geben, wie es ihnen natürlich ist, deshalb behalten sie ihr Bestes für sich und ich möchte sie nicht einmal darum tadeln. Namentlich gelingen Beschreibungen von Selbstgesehenem jüngeren Schülern selten und werden ihnen nur etwa dadurch erleichtert, wenn man ihnen den Faden der Zeitfolge in die Hand geben kann, also z. B. statt die Beschreibung eines Jahrmarkts zu verlangen, einen Gang zwischen den Buden hindurch oder die Geschichte desselben vom Aufschlagen der Buden an (nach Hiecke S. 254) erzählen läßt. Für obere Classen hat man die Beschreibung von Gemälden und plastischen Gruppen empfohlen; allein wenn auch kein Urtheil über das Kunstwerk ausgesprochen werden soll, was freilich ganz ungeeignet wäre, so scheinen mir das doch jedenfalls keine Aufgaben für eine Classe, in welcher vielleicht ein Einziger sitzt, der einen natürlich scharfen und geübten Blick für diese Dinge hat. Schönbeschreibungen oder Schilderungen aber sind nicht unbedenkliche Aufgaben. Sie sollen den Gegenstand in gehobener Sprache beschreiben und die Darstellung soll durch den Ausdruck dessen, was der Schreiber dabei denkt und empfindet, belebt sein; aber eben dadurch bringen sie den Schüler in Gefahr, Phrasen zu machen und unwahr zu werden. Hiecke sagt (S. 271): „Das ist geradezu nichts anderes, als die Schüler auf die Lectüre von Romanen des gewöhnlichen Schlags hinweisen."

Noch bedenklicher finde ich diejenigen Aufgaben, deren Stoff nicht dem äußeren, sondern dem inneren Leben der Jugend angehört. Dies innere Leben der Jugend gleicht einer ahnungsreichen Dämmerung, die nur allmählich von einzelnen Blitzen des Bewußtseins durchzuckt wird; von der Jugend verlangen, daß sie den Geist in seiner geheimen Werkstätte belausche, daß sie den dunklen Grund des Gemüths vor der Zeit aufdecke und was in demselben wogt und treibt, an's Licht des Bewußtseins hervorziehe, heißt naturwidrig verfahren. Die reifere Jugend der Universitätszeit, das Mannesalter bringt auch hiezu die Zeit, das Vermögen, die Aufforderung; lassen wir jeder Periode ihre eigenthümlichen Aufgaben.*) Die Gymnasialjugend soll noch nicht über ihr eigenes inneres Wesen und Leben reflectiren; sie soll im Innern wachsen, die Liebe zum Schönen und Großen in sich nähren, Begeisterung für edle Thaten an großen Mustern in sich entzünden, nicht aber alles dieses durch vorzeitige Selbstbetrachtung in seinem Gedeihen stören oder durch eitle Selbstbespiegelung vergiften.**)

*) „Es ist zu befürchten, daß dasjenige Vermögen, welches am spätesten reift und Früchte trägt, gerade durch ein unzeitiges Eingreifen gänzlich verkümmere." Olawsky in Seebodes Jahrb. III, Suppl.-Bd. 1835, S. 557.

**) „Das Selbstbewußtsein verfolgt ordentlich das eigene Leben und tödtet es dadurch in seiner Frische und Wahrheit. Es ist dies ein allgemeiner Charakter der modernen Zeit, so daß diejenigen, in denen dieser Wurm nicht aufgekommen, durch ein ursprüngliches, reiches Leben niedergehalten ist, von den Andern laut bewundert und glücklich gepriesen werden. In Einigen tritt dieses

Somit werden sich die deutschen Arbeiten überwiegend an dasjenige, was im Schulunterricht vorkommt, anzuschließen*) und namentlich in ihrem Theil dazu beizutragen haben, daß die Stellung der Hauptfächer als solcher gewahrt bleibe. Die Aufsätze sind großentheils häusliche Arbeiten; ein Fach aber, welches zu diesen den Stoff giebt, erhält dadurch eine besondere Wichtigkeit in den Augen des Schülers, woraus nach meinem Dafürhalten folgt, daß die deutschen Aufsätze im Gymnasium vorzugsweise aus dem Bereich des Unterrichts in den classischen Sprachen, welche ohnedies geeigneten Stoff in wünschenswerther Fülle darbieten, genommen werden sollen. Daß ich Aufgaben, die sich an die deutsche Lectüre anschließen, ebenfalls als zweckmäßig erkenne, liegt in dem so eben Gesagten; ich füge hinzu, daß ich eine wohlgeleitete deutsche Lectüre auch um des Stils willen für eine nothwendige Ergänzung der classischen halte; aber das Uebergewicht möchte ich, so anerkennungswerth auch die Beweggründe der Vertheidiger jener Ansicht sind, nicht auf diese Seite fallen lassen. Ich will der Frage über den deutschen Unterricht im allgemeinen hier nicht vorgreifen, wohl aber muß ich meine Ueberzeugung dahin aussprechen, daß die Rücksicht auf Erfüllung der Jünglinge mit dem nationalen Ethos kein hinreichendes Motiv für den Grundsatz ist, den Stoff zu Aufsätzen vorzugsweise aus dem deutschen Unterricht zu nehmen.

Die durch die Schule gegebenen Stoffe können somit dem Religionsunterricht, dem Unterricht in der Muttersprache, dem in den fremden Sprachen, in der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte entnommen sein. Damit hängt zusammen, daß nur derjenige Lehrer die Aufgabe zweckmäßig, mit Rücksicht auf den Inhalt des vorangegangenen Unterrichts, wie auf die Leistungsfähigkeit der Schüler, wählen und die Arbeiten mit richtigem Urtheil corrigiren kann, der den betreffenden Unterricht selbst zu geben hat; die Aufsätze sind also weder ein Vorrecht, noch eine besondere Bürde für den Lehrer des Deutschen. Der Lehrer wird sie je nach Umständen bald in der Zeit des öffentlichen Unterrichts, bald zu Hause ausarbeiten lassen, das erstere regelmäßig, so oft die Schüler ohne diese Vorsicht ungehörige Hülfsmittel benützen könnten, damit er sie nicht in Versuchung führe, das letztere abwechselnd mit anderen Hausaufgaben, z. B. mit den sogenannten Hebdomadarien (latein. scripta). Die Aufsätze über Gegenstände des Religionsunterrichts werden auf der unteren Stufe hauptsächlich Wiederholungen aus der biblischen Geschichte sein, theils in der gleichen Form, in welcher sie beim Unterricht vorkamen, theils abgekürzt oder freier; etwas ältere Schüler kann man anleiten, die Lebensgeschichte einzelner biblischer Personen zusammenzustellen, und dann auch Fragen, die sich auf den Katechismus beziehen, zusammenhängend zu beantworten. Auf der oberen Stufe wird man dem Schüler Gelegenheit geben, sich über sein Verständnis des innern Zusammenhangs der Geschichte und Lehre auszuweisen. In ähnlicher Art wird der geschichtliche, der geographische und der naturgeschichtliche Unterricht Stoffe für verschiedene Altersstufen darbieten; je concreter die Darstellung des Lehrers ist, je anschaulicher die Bilder, die er vor das Seelenauge seiner Schüler stellt, desto

Zweite im Ich besonders lähmend hervor. Sie können das Schöne nicht sehen, nicht hören, ohne daß — wider ihren Willen — die Kritik, sei es lobend, sei es tadelnd, sich in ihnen mit regt; sie thun und denken nichts gutes, ohne daß sie sich selber zu beklatschen die traurige Versuchung fühlen; ja, in ihre unmittelbarsten Beziehungen zu dem Heiligen und Ewigen mischt sich die reflectirende Thätigkeit, und schlägt mit ihrem erkältenden und vergiftenden Hauche die reine Empfindung nieder.“ Hülsmann a. a. O., S. 9.

*) Auch Hegel „wollte nicht, daß man von der Jugend schon Selbsterdachtes fordern, vielmehr auf eine klare und geschmackvolle Reproduction dessen sehen sollte, was im Kreise des Gymnasialunterrichts vorgekommen, und warnte vor gedankenleerer Rhetorik“ (Hegels Leben von Rosenkranz, S. 329).

leichter werden diese sie das einemal mündlich, das andremal schriftlich reproduciren, aus dem Verwandten Gruppen bilden u. s. f. Auf den oberen Stufen kann der Lehrer der Geschichte zuweilen auch Auszüge aus Monographieen oder Abschnitte derselben, welche er den Schülern zur Privatlectüre empfohlen hat, anfertigen lassen; bei geförderten Schülern wird es auch zuläßig sein, zuweilen die Darstellung einer Begebenheit aus mehreren Quellen zusammensetzen zu lehren. Der Sprachunterricht giebt (durch mündlich Vorerzähltes, das deutsche Lesebuch, die Classiker) Stoff zu schriftlichem Nacherzählen mit mehr oder weniger Abweichung von der ursprünglichen Form (die abweichendste ist oft die erfreulichste), zu Uebersichten (z. B. der einzelnen Schlachten, Feldzüge, Bücher Cäsars), zu Biographieen (der Feldherrn bei Nepos rc.), auf den oberen Stufen zu Auszügen aus raisonnirenden Schriften von Classikern oder deutschen Denkern, zu Dispositionen von größeren Abschnitten, Gedichten, Reden; ferner können die Schüler die Züge eines Charakters zusammenstellen und zu einem Gesammtbild vereinigen, die Gebräuche, politischen Zustände eines Volks in einer gegebenen Zeit beschreiben, Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten zwischen einzelnen Männern, Begebenheiten, Zeiten darstellen (Parallelen) u. s. f. Auszüge und Dispositionen sind unter den genannten Uebungen die bildendsten. Die Anfertigung von Auszügen (sowohl in or. recta, als in der etwas schwierigeren or. obliqua, referirende) ist eine vortreffliche Uebung in der Unterscheidung des Wesentlichen von dem minder Wesentlichen, des Allgemeinen von dem Besonderen, und in der für das praktische wie für das Universitätsleben so wichtigen Kunst, den Hauptinhalt eines gehörten Vortrags oder eines gelesenen Buchs in gedrängter Form sich zu merken; im Anfang wird es rathsam sein, den Umfang, den der Auszug auf dem Papier einnehmen darf, vorzuschreiben. Die Disposition oder Nachweisung des logischen Grundrisses gehe allmählich bis in's Einzelnste und werde auch äußerlich, in der Schrift, streng architektonisch dargestellt; der Schüler muß sich, um sie zu finden, mit dem Inhalt des Werks auf's genaueste bekannt machen und so lernt er theils die Kunst des Meisters erst recht schätzen, theils an classischen Vorbildern die Gesetze für die Anordnung eigener Gedanken erkennen. Da man ihn anhalten muß, sich für alle seine größeren Arbeiten, sowohl die im engeren Sinne reproducirenden, als die freieren, wenigstens in Gedanken vorher eine Disposition zu machen, auf der oberen Stufe in strengerer Form, so hat diese Uebung im Nachdisponiren den größten Werth für ihn. Etwas anderes dagegen ist es, aus dem Hauptinhalt eines Gedichtes auf den Gedanken zu schließen, welchen der Dichter damit hat zur Darstellung bringen wollen, die sogenannte Idee des Stücks; die Nachweisung derselben fordert eine Höhe der Bildung und eine Reife des Urtheils, welche von dem 18jährigen Jüngling in der Regel nicht erwartet werden kann, und bleibe deshalb durchaus dem Lehrer vorbehalten. Bei allen den obigen Arbeiten aber ist es nothwendig, daß der Schüler zuerst nach dem Beispiel und unter der Leitung des Lehrers ähnliche Aufgaben mündlich löse, ehe man ihm zuerst dieselben, später verwandte zur schriftlichen Lösung vorlegt.

Eine weitere Hauptvorschrift für die Wahl der Aufgaben verlangt, daß sie der Kraft des Schülers angemessen sein sollen, eine Regel, deren Befolgung vor Allem durch die richtige Einsicht in die Natur und Entwicklung der verschiedenen Altersstufen bedingt ist (vgl. Altersstufen). Wir begnügen uns, hier darauf hinzuweisen, daß selbständige Kraft und Productionsfähigkeit Sache des Mannes ist, nicht des Jünglings, daß die Natur zwar in der Jugend diese Fähigkeit vorbereitet und jene Kraft sammelt, nicht aber sie vor der Zeit gebraucht wissen will; Vorübungen sind zweckmäßig, der Gebrauch selbst gefährlich. Die Grenzen dieser Altersstufen lassen sich nun freilich nicht nach Tag und Stunde bestimmen, sie fließen im allgemeinen in einander und einzelne Individuen entwickeln sich um ein Ziemliches früher, andere bedeutend später, als man es im Durchschnitt annimmt; im Ganzen aber wird man sagen können, daß mit dem 12. — 14. Jahre die Vorboten der reicheren Entwicklungs-, aber auch trüberen Gährungsperiode sich zu zeigen beginnen und daß diese mit dem 18. Lebens-

jahre noch nicht abgeschlossen ist.*) Der vorherrschende Charakter dieser Periode, in welcher der Körper am stärksten wächst, ist auch im geistigen Leben der der Stoffsammlung, der Receptivität; was die Jugend in ihr zunächst will und bedarf, das ist Nahrung, Einsammlung positiver Kenntnisse, und derjenige erweist ihr den besten Dienst, der ihr tüchtigen Gedankenstoff darreicht und sie zu dessen Assimilirung anleitet. Die Gedanken liegen nicht so im menschlichen Geist, daß man sie nur zu entwickeln brauchte (System der Evolution), vielmehr kommt jeder Mensch nur auf dem Weg zu eigenen, daß er erst lange Zeit Anderer Gedanken nachdenkt; indem der Geist gesetzmäßig Gedachtes aufnimmt, wird er selbst geübt, gesetzmäßig zu denken, und wenn dann der jugendliche Geist unter der Leitung männlicher Geister gehörig erstarkt ist, so geht er selbst seinen eigenen Weg, wie das Kind, wenn es an der Hand der Mutter die Kraft zum Gehen hinlänglich geübt hat (vgl. Otto a. a. O. S. 5).

Man hat nun bei der Wahl der Aufgaben oft und viel die Kraft der betreffenden Altersstufe überschätzt und ihr deshalb zu viel zugemuthet zum Schaden der Jugend; man hat versucht, wie Hülsmann sagt (a. a. O. S. 10), den Jüngling in den Knaben, den Mann in den Jüngling, folglich den Greis in den Mann hineinzupflanzen, obwohl uns nach der Volksmeinung aus überklugen Kindesaugen schon der Tod anschaut. Man hat damit unwissentlich großes Unrecht gethan. Es ist recht und heilsam, durch Uebung und Spannung die Kraft des Schülers zu stärken und zu steigern, aber man soll sie nicht überspannen. Verlangt man von ihm, was er, wenn auch mit Anstrengung, leisten kann, so wird dadurch seine Freudigkeit erhöht und die Mühe selbst in Lust verwandelt; verlangt man mehr, legt man ihm zu Schweres auf, so wird ihm Muth und Lust gebrochen. Könnte man in das Gemüth der armen Jungen hineinsehen, welche einen freien Aufsatz machen sollen und nicht können, wie sie in sich herumsuchen und nichts finden als Armut, man würde Mitleiden mit ihnen haben. Man kann von Männern Geständnisse ähnlicher Art genug hören, wie von einem angesehenen preußischen Schulmann, der die deutschen Aufsätze die Marterzangen für den jugendlichen Geist nennt: „Ich erinnere mich noch recht lebhaft von meiner Schulzeit her der Qualen, welche mir diese angeblichen Probirsteine für die Gesammtentwicklung des Schülers verursachten, und meines Abganges von der Schule freute ich mich mit meinen Commilitonen aus keinem Grunde herzlicher, als weil ich der drei- und vierwöchentlich wiederkehrenden unrichtigen Gedankenembryone für immer entbunden war. Aber nicht bloß die Erinnerung an die eigene Qual, sondern auch meine fortgesetzte Erfahrung an Hunderten meiner Schüler bestätigt mir diese Bemerkung. Der deutsche Aufsatz liegt centnerschwer auf ihrer Seele, viel schwerer als alle übrigen Arbeiten zusammengenommen.“ (Bonnell, über den Unterricht in der deutschen Sprache, in Hagen, Germania II. S. 298.) Der Bischof Tegnèr sagt (Günther a. a. O. S. 44), es sei ihm in seiner Jugend nichts so schwer geworden und doch nichts so wenig gelungen, als die sogenannten freien Arbeiten in der Muttersprache. Wenn das geschieht am grünen Holz, was will's am dürren werden!

*) Es ist dies der Punct, wo sich vielleicht zur Erklärung der weit auseinandergehenden Ansichten über die Aufsatzfrage der Schlüssel darbietet: Die Primaner des Einen sind siebenzehn bis achtzehn —, die des Andern neunzehn- bis zwanzigjährige Jünglinge. In Württemberg z. B. ist für den Bezug der Universität das vollendete achtzehnte Jahr das Normalalter; in Preußen, wie es scheint, das neunzehnte bis zwanzigste. Zwei Jahre machen aber in dieser Periode für die geistige wie für die physische Entwicklung sehr viel aus. Der achtzehnjährige Jüngling wird durchschnittlich nach seinem geistigen Gepräge wie im körperlichen Habitus noch etwas vom Knaben an sich haben, der zwanzigjährige wird mehr dem Manne ähnlich sein; die gleiche Aufgabe, mit welcher jener überfordert wäre, ist für diesen wohlbemessen und lösbar. Ich gehe bei meiner Darstellung davon aus, daß die Grenze des Gymnasiums nur noch das achtzehnte Jahr einschließe, enthalte mich aber, dem Plane der päd. Encykl. gemäß, die Consequenzen hieraus für die Einrichtung des Universitätsstudiums zu besprechen.

Die Nachwirkung dieser Abspannung ist aber Schwächung, in manchen Fällen der Kraft, jedenfalls der Lust, und dazu Verstimmung gegen die Anstalten, welche dem Jüngling in seinen schönsten Jahren so peinigende Zumuthungen gemacht haben. Die zu frühe von außen her erschlossene Knospe bringt keine gesunde Blüte; in einem Jüngling, welcher vor der Zeit über Gegenstände der Literatur und Philosophie hat raisonniren müßen, wird gar leicht die Freude an diesen Dingen selbst ertödtet, und maßleidig kehrt er ihnen, sobald er kann, vielleicht auf immer den Rücken. Und wie oft greift dann der minder charakterfeste Schüler zu unerlaubten Mitteln, um seine Blöße zu decken, und lernt durch die Noth gedrängt allerlei Künste des Betruges. Keinerlei Schularbeiten geben so häufig Veranlassung zu Unredlichkeiten, als die deutschen Aufsätze (vgl. Anmerk. S. 330). Da werden Bücher aufgesucht, von denen man hofft, daß der Lehrer nicht darin nachschlagen werde, alte Hefte benützt, begabtere Mitschüler angesprochen, Privatlehrer, ja ältere Schwestern zu Hülfe genommen, bis das Product der Noth mit bösem Gewissen abgeliefert werden kann. Sollten wir nicht den Engländern Recht geben, welche das Gymnasialalter nur für „fähig und bestimmt halten, einzusammeln und dem Geiste eine Form zu geben, damit die in demselben ruhende Productionskraft sich desto sicherer und geschützter entwickeln könne?"

Gelingt es aber auch dem Lehrer, einige Schüler einer Classe soweit zu steigern, oder sind einzelne ohne sein Zuthun so frühreif, daß sie bei Aufgaben, welche eigentlich über die Kräfte der betreffenden Stufe hinausgehen, leidliche Arbeiten liefern, wie leicht wird die Folge davon sein, daß die jungen Leute sich ihrer Leistungen überheben, meinen, sie seien Wunder was, und in einem Alter, in welchem das Lernen erst recht beginnen soll, über das Lernen die Nase rümpfen?*) Die freien Aufsätze mögen denn doch da und dort allerlei Wust und Schwindelhaber in's Korn gebracht haben; denn es ist ja natürlich, daß die Jünglinge meinen, sie können das alles, was man ihnen zumuthet, denn sie müßen es ja; wie viel von den hohen Worten eigentlich dem Lehrer angehört, das vergessen sie gerne und setzen alle die schönen Dinge auf ihre eigene Rechnung. Dadurch aber, daß man sie über alles und jedes urtheilen läßt, werden sie zu vorlautem, keckem Absprechen fast provocirt und alle Regungen der Bescheidenheit unterdrückt, und so gefährdet das Gymnasium selbst den schönsten Nutzen der alten Sprachen, „jene strenge, Dünkel und falsche Einbildung frühzeitig niederhaltende Zucht des Geistes, welche kein anderer Unterricht ersetzen kann" (Schelling bei Otto S. 9).

Solchen Folgen gegenüber wird es gerathen sein, die Aufgaben lieber zu niedrig als zu hoch zu stellen; denn ein Schüler, der etwa auch Größeres leisten könnte, nimmt dadurch keinen Schaden; die in ihm ruhende Kraft geht nicht verloren, sie kann sich außerhalb der Schule einen Spielraum suchen und die späteren Stadien werden es an schwierigeren Forderungen nicht fehlen lassen; die Schüler gewöhnlichen Schlages aber sollen nicht in die Lage gebracht werden, daß sie das von ihnen Verlangte mit eigenen Mitteln zu leisten verzagen müßten. „Je leichter diese Uebungen gemacht werden, desto besser gedeihen sie" (Herder, nach Hopf a. a. O.).

Zu schwer für die jugendliche Kraft sind nach meinem Dafürhalten alle Aufgaben, welche umfassende Studien oder ein gereiftes Urtheil überhaupt und insbesondere ein Urtheil über die höchsten Angelegenheiten der bürgerlichen und religiösen Gemeinschaft oder über abstracte Gegenstände aus der Wissenschaft vom Wahren und Schönen voraussetzen. Ein Jüngling soll weder gelehrt noch weise sein, er soll beides erst werden durch Lernen, Erfahrung und Nachdenken. Man gebe also auch dem Primaner nur Aufgaben beschränkten Umfangs, deren Stoff er in kurzer Zeit bewältigen kann, und verlange keine Abhandlungen, zu denen er eine Menge Bücher gelesen haben muß**);

*) Vergl. was über die dadurch hervorgerufene Selbstüberschätzung Schleiermacher sagt, nach Schnitzer Päd. Vierteljahrsschr. 1849, S. 532.

**) Ich kann mirs nicht versagen, aus dem bekannten Brief Niebuhrs an einen jungen Philologen (Lebensnachr. über B. G. Niebuhr II, 204) eine Stelle anzuführen, welche mir Vieles

politische und sociale Fragen, welche alle über den Horizont des Schülers hinausliegen, bleiben fern; über religiöse Fragen verlange man nur so viel, als jeder Schüler, der den Unterricht wohl benützt hat, geben kann; eben so begnüge sich der Lehrer der philosophischen Disciplinen, wo solche in dem Lehrplan der Anstalt vorkommen, mit verständiger Reproduction des im Unterrichte Besprochenen. Verlangt er Anderes, so wird es entweder trivial sein, vielleicht bei aller Verstiegenheit, oder abgeschrieben, in beiden Fällen werthlos (Beispiele s. bei Franke a. a. O., welcher nach Anleitung der veröffentlichten Programme vieler Gymnasien und gedruckter Aufgabensammlungen die vielen Fehlgriffe bei der Stellung der Aufgaben nachweist; im Negativen bin ich durchweg mit ihm einverstanden).

Es ist eine schöne Sache um die Wissenschaft, wo sie hingehört; aber auf das Gymnasium gehört sie, so lange dieses auf die Universität vorbereiten soll, nicht; vorarbeiten soll es ihr, nicht vorgreifen, damit der Jüngling nicht durch die abstracten Begriffe, mit denen er verkehrt, mit Wind angefüllt, der Weisheit satt, ehe er sie recht gekostet hat, die Hallen der Wissenschaft betrete. (R. v. Raumer deutet in der Z. f. G. W. mit ernsten Fragen darauf hin, daß die kritische Altklugheit, mit welcher manche Studirende an den Auditorien der philosophischen Facultät vorübergehen, ihren Grund auch darin haben könnte, daß die Gymnasien theilweise ihre Bestimmung verkennen, vorbereitende Schulen für das Studium der Wissenschaften auf Universitäten zu sein.) Zuläßig scheinen mir dagegen Fragen aus der praktischen Moral, z. B.: „Worin unterscheiden sich Demuth und Bescheidenheit, Sparsamkeit und Geiz", namentlich wenn sie controvers sind, z. B. „über die Nothlüge" oder auch (nach Döderleins Rath a. a. O. S. 206), „ist die Dankbarkeit eine Tugend?" statt einer Declamation über die Dankbarkeit; bei solchen Fragen gilt es das sittliche Urtheil zu leiten und zu berichtigen.

Was ich von der Philosophie im allgemeinen gesagt habe, das möchte ich insbe-

zu sagen erspart: „Du hast über die römischen Colonieen und ihren Einfluß auf den Staat zu schreiben unternommen. Es ist aber ganz unmöglich, daß du von den römischen Colonieen auch nur einen halbrichtigen Begriff haben kannst, und um von ihrem Einfluß auf den Staat zu reden, müßtest du nicht nur in die römische Verfassung Einsicht haben und die römische Geschichte genau kennen, sondern Politik und Geschichte der Politik verstehen, welches alles noch unmöglich ist. — Noch weniger paßt der zweite von dir erwähnte Gegenstand für dich . . . Die Philosophie der Jünglinge bestand im Alterthum bis zu einem weit reiferen Alter als das deinige, im schweigenden Hören, im Bestreben zu begreifen und zu lernen. Du kannst die Facta nicht ordentlich wissen, noch weit weniger aber ein allgemeines Raisonnement, wenn wir auch das Wort philosophisch schenken, über ganz einzelne, großentheils problematische, anstellen. Lernen, mein Lieber, gewissenhaft lernen: immerfort seine Kenntnisse prüfen und vermehren: das ist unser theoretischer Beruf für's Leben, und er ist es am allermeisten für die Jugend, die das Glück hat, sich dem Reiz der neuen intellectuellen Welt, welche ihr die Bücher gegeben, ungehindert überlassen zu können. Wer eine Abhandlung schreibt, er mag sagen, was er will, macht Anspruch zu lehren, und lehren kann man nicht ohne irgend einen Grad von Weisheit, welche der Ersatz ist, den Gott für die hinschwindende Jugendseligkeit giebt, wenn wir ihr nachstreben. Ein weiser Jüngling ist ein Unding. Auch sage man nicht, daß man solche Ausarbeitungen für sich selbst macht, um einen einzelnen Gegenstand zu ergründen. Wer es in dieser Absicht thut, handelt verkehrt und schadet sich. Fragmentarisch schreibe er sich nieder, was er durchdacht hat; er setze sich nicht hin, um beim Schreiben zu denken. Wer in ein gerundetes Ganze bringen will, was auch nicht den Schatten einer Vollendung haben kann, weder innerer noch äußerer, der setzt sich in die allergrößte Gefahr, sich mit Schein und Oberflächlichkeit zu begnügen und eine sehr schlechte und verderbliche Fertigkeit im schlechten Schreiben anzunehmen. Heil dem jungen Baum, der in gutem Boden und günstiger Lage gepflanzt, von sorgsamer Hand in geradem Wuchs erhalten wird und kernhaftes Holz bildet! Fördert übermäßige Bewässerung seinen Wuchs und ist er schwach und weich, den Streichen des Windes ohne Schutz und Haltung ausgesetzt, so wird sein Holz schwammig und sein Wuchs schief für seine ganze Lebensdauer."

sondere auch auf einen ihrer schwierigsten Theile, die Wissenschaft vom Schönen, anwenden. Dem Jüngling Schönes, wo möglich das Schönste vorzuführen und dies zu thun mit jener ungeheuchelten Bewunderung, welche da, wo sie aus dem Innern hervorleuchtet und höchstens in ein paar Worten, ohne Deduction, sich kund giebt, bei der empfänglichen Jugend die gleiche Empfindung weckt, das ist die Sache des Lehrers. Der Sinn für das Schöne wird durch Anschauung gebildet und genährt; ein Jüngling, der viel Schönes gesehen, gehört, gelesen hat, wendet sich vom Unschönen ab, hat keine Freude am Gemeinen; eine Jungfrau, die von deutscher Literatur nur wenig, aber das Trefflichste kennt, hat einen geläuterten Geschmack und kann an schalen Romanen schon deswegen, weil sie ihren Schönheitssinn beleidigen, kein Wohlgefallen finden. Darum beschäftige man den Geist der Jugend nur mit solchen Werken der Kunst, welche es verdienen, ihr wohlzugefallen, man führe sie in ihr Verständnis ein, lasse sie sinnend und fühlend sich in sie versenken und enthalte sich dann, selbst viel Worte darüber zu machen, oder viel Worte darüber von ihnen zu verlangen. Insbesondere mäkle man nicht an Werken dieser Art und rufe nicht die großen Geister der ferneren oder näheren Vergangenheit vor den kritischen Richterstuhl jetziger Weisheit.

Die allgemeinen Begriffe der Aesthetik sind für den 17—18jährigen Jüngling zu schwierig, er kann sie nicht verstehen, verstehen sage ich, nicht nachsprechen; sie fördern aber auch weder das Verständnis eines Kunstwerks, noch die Freude daran in seiner Seele. Die Regeln der Technik für die einzelnen Kunstformen mag man ihm, wenn er hinreichende concrete Beispiele kennt, am Einzelnen nachweisen (vgl. Schott a. a. O. S. 199—202). Diesem gemäß halte ich es noch weniger für geeignet, wenn man eigene Aufsätze von den Jünglingen verlangt, in welchen sie jene abstracten ästhetischen Begriffe handhaben, das Schöne zergliedern, den Werth eines Kunstwerks oder gar den Werth eines Dichters beurtheilen sollen. Sie sind hiezu incompetent, und wenn man dennoch ein solches Urtheil von ihnen verlangt, so wird die gewöhnliche Folge davon keine andere sein, als daß sie irgend ein fremdes adoptiren, dabei aber sich in ein gemachtes Pathos hineinsteigern und sich der ästhetischen Schönrednerei befleißigen, um desto bälder bei dem Stadium des blasirten Nil admirari anzukommen. Gewiß „die Freude der kritischen Betrachtung" ist kein Ersatz für den frischen und vollen Genuß an der Sache selbst. Ein weit später, aber aus dem Grunde reicher Anschauungen aufgehendes Bewußtsein über die tieferen Gesetze des Schönen ist mehr werth, als ein verfrühtes, von außen erborgtes, welches kein inneres Fundament hat und allen Unsegen der Unwahrheit mit sich führt.

Was nun ferner das Verhältnis der verschiedenen Formen von Aufsätzen zur Kraft der Schüler betrifft, so gehören alle sogenannten freien Arbeiten, d. h. diejenigen, bei welchen gegebene Anschauungen und Vorstellungen durch eigene Geistesthätigkeit in neue, nicht gegebene Verbindung gebracht oder neue Gedanken und Gedankenverbindungen durch die Kraft des Geistes geschaffen werden sollen, natürlich zu den schwierigeren Formen. Gehen wir auf einzelne, bisher nur im Vorbeigehen berührte, näher ein.

Charakteristiken historischer oder poetischer Personen können auch von den vorgerückteren Schülern bloß in dem Falle verlangt werden, wenn sie nur eben darin bestehen sollen, das im Unterricht Vorgekommene zusammenzufassen; je mehr dabei die verschiedenen Seiten eines Charakters in innere Verbindung gebracht und auf einen Mittelpunct bezogen werden sollen, desto mehr gehen sie über die Grenze der natürlichen Befähigung der Gymnasialjugend hinaus. Ich stimme dem Urtheil von Bone bei, der (nach Franke S. 8. 9.) sagt: es müße ein hochgebildeter Geist sein, der über den Charakter einer echt dramatischen Person einen Aufsatz machen wolle, und weiter: „Der gründliche Geschichtsforscher wird es am besten wissen, wie viel er bedarf, um einen Charakter zu zeichnen, und wo und wie weit ihm solches zusteht. Zu Schulaufsätzen eignen sich geschichtliche Charakterschilderungen nur dann, wenn dieselben nichts weiter sein sollen, als biographische Skizzen oder eine Zusammenstellung hervor-

ragender Tugenden und Verdienste. Aehnliches gilt von den oft so beliebten geschichtlichen Parallelen, wo dieselben sich auf die eigentlichen Charaktere, und nicht bloß auf die äußeren Erscheinungen, Handlungen und Umstände beziehen."

Aehnlich verhält es sich mit denjenigen Aufgaben, nach welchen die Ansichten eines Schriftstellers über gewisse Gegenstände (des Herodot über das θεῖον φθονερόν, des Tacitus über den Werth der Prophezeiungen ꝛc.) aus seiner Darstellung nachgewiesen werden sollen; die Zusammenstellung und Subsumtion des Einzelnen unter gewisse Kategorien ist nicht allzu schwer, die Ableitung aus einem geistigen Centrum hingegen überschreitet die Kraft der bei weitem meisten Schüler.

Die umgekehrte Operation ist es, wenn eine allgemeine Wahrheit gegeben ist, die in ihre Momente auseinander gelegt und in concreten Beispielen aufgezeigt werden soll. Ist die vorgelegte Wahrheit einem dem Jünglingsalter geläufigen Vorstellungskreis angehörig, so ist dies eine zweckmäßige, für junge Leute mit lebhafter Einbildungskraft ansprechende Uebung. Verlangt freilich der Lehrer, daß die Schüler eine Erzählung als Beleg für eine Wahrheit erfinden sollen, so können gerade die gewissenhaftesten unter ihnen vergeblich sich abarbeiten; erleichtert er es, wie dies manche Lehrer der mittleren Stufen gerne thun, durch Nennung einer Anzahl von Wörtern, die in der Erzählung zu verwenden sind, so giebt er ihnen hiemit meistens nur Räthsel zu errathen. Sprüchwörtliche Wahrheiten eignen sich oft besser, wenn man sie in Frageform verwandelt (z. B. Machen Kleider Leute?). Die Alten wandten sie besonders gerne in der Form der Chrie an, d. h. als Ausführung einer auf eine bestimmte Person zurückgeführten Sentenz oder Anekdote (z. B. a. Rückerts Wort: „Ein Gottesmann ist ohne Schwert ein Held, ein Gottesmann ist ohne Schild ein Trost"; b. Diogenes cum male moratum puerum vidisset, pædagogum ejus baculo percussit), wofür die regelmäßige Disposition folgende war: 1) der Satz selbst mit dem Lobe des Auctors; 2) erläuternde Umschreibung; 3) Begründung; 4) Gegensatz; 5) Gleichnis (Anführung eines ähnlichen Falles aus einem andern Kreise); 6) Beispiel; 7) Zeugnisse (Anführung von Sprüchwörtern, Aussprüchen ausgezeichneter Männer ꝛc.); 8) Schluß (Wiederholung mit Anwendung). Eine sehr beachtenswerthe Anleitung dazu für die lateinischen Arbeiten enthält das Buch von Seyffert: Scholæ latinæ II.: „Die Chrie, das Hauptstück der alten Schultechnik. 1857". Es scheint in der That, daß diese Form der freien Arbeiten wenigstens in Prima gepflegt zu werden verdient, da sie „der unsteten Reflexion bestimmte Gesichtspuncte, der Beweisführung einen geregelten Gang giebt und das abstracte und concrete, das analytische und synthetische, das logische und rhetorische Element in harmonische Verbindung setzt."

Es kann ferner die Form gegeben sein und die Aufgabe darin bestehen, einen anderen, als den ursprünglichen Inhalt derselben anzupassen (Imitation, Nachbildung), schon bei einzelnen Sätzen, wie der Versuch in der Classe jedem zeigen wird, zuweilen eine nicht leichte Aufgabe, bei größeren Ganzen ziemlich schwierig, dennoch aber, sofern der neue Inhalt bekannt ist, eine zweckmäßige Uebung (Günther a. a. O. S. 95).

Nicht so unbedenklich ist die entgegengesetzte Aufgabe, bei gegebenem Inhalt die Form zu verändern (Umbildung), insofern, was immer vorausgesetzt werden muß, die ursprüngliche Form gut ist; denn Form und Inhalt gehören bei dem Erzeugnis eines tüchtigen Schriftstellers unzertrennlich zusammen und eine Veränderung der Form ist dann im besten Fall willkürlich, im gewöhnlichsten eine Verschlechterung. Nur die Umbildung eines altclassischen Stücks, d. h. eine freie Uebersetzung ist eine unbedingt nützliche Uebung, besonders die schwierigere Art, wenn man nach einem selbstgefertigten Auszug einige Zeit nachher ohne Benützung des Originals dieses herzustellen sucht (nach dem Beispiel von Franklin bei Günther, S. 97). Dagegen die Umsetzung eines deutschen Gedichts in Prosa halte ich für eine nicht sehr empfehlungswerthe Aufgabe, die dazu noch, wenn sie gut gelöst werden soll, so schwierig ist, daß man sie nur den fähigsten Schülern zumuthen kann, für die es dann doch Besseres zu thun giebt.

Verwandlung von Prosa in Verse ist noch weniger jedermanns Ding, fordert besonderes Formtalent und muß deshalb jedenfalls freigegeben werden; metrische Uebersetzungen aus den Alten mag man den Begabteren empfehlen. Aehnlich verhält es sich mit der dialogischen und Briefform, wiewohl es doch häufiger ist, daß ein begabter Schüler eine Erzählung in Gesprächsform, als daß er sie in metrischer gut wiedergiebt. Von Einigen wird die Restituirung umgestellter deutscher Verse empfohlen, was bei der lateinischen Versification eine nothwendige Vorstufe ist, bei der Muttersprache aber schwerlich gleichen Werth für die Kraftübung hat (vgl. Döderlein Reden S. 251). Bringt ein fähiger Jüngling unverlangt eigene poetische Versuche, so wird der Lehrer wohl daran thun, diese nicht mit zu großer Nachsicht zu beurtheilen, sondern dem Schüler durch Hinweisung auf die strengen Gesetze der Kunst, die auch das Genie nicht ungestraft verachtet, ein hohes Ziel vorzuhalten; steckt ein Schiller in dem Jungen, so erweist er ihm durch Anwendung des scharfen Messers gegen die üppigen Auswüchse eine Wohlthat; ist es ein bloßer Dichterling, so wird es besser sein, seiner Kraft eine andere Richtung zu geben. „Die Palme, sagt man, wächst nur üppiger und gewaltiger unter dem Gegendruck einer Last.“ Wie heilsam war für Byron die scharfe Kritik seiner Jugendversuche im Edinburgh Review (wahrscheinlich von Brougham)!

Eine weitere Hauptregel ist: die Aufgaben müßen so gewählt sein, daß ihre Ausführung durch Schüler passend erscheint. Nicht jedem ziemt jegliches zu sagen; was wir vom Katheder, von der Kanzel herab gerne hören, das widert uns aus dem Munde eines Schülers an; also keine Themen, wobei der Schüler versucht wird, in belehrendem oder ermahnendem Ton zu sprechen, zu predigen oder zu moralisiren. Jede eigentliche, auf ein praktisches Ziel hinstrebende Rede halte ich für unpassend; bei fingirten Reden aber werden sich die meisten Schüler für den Mann, aus dessen Geist heraus sie sprechen —, wie für den großen Moment, in den sie sich versetzen sollen, selbst zu klein vorkommen (vgl. Hiecke, S. 270). Seine Empfindungen aber behält der Jüngling überhaupt am besten für sich, damit sie nicht, wenn sie ans Licht treten, durch Frost und Mehlthau Schaden nehmen. Das Gefühl ist die erwärmende und treibende Kraft im Innern des Menschen; da soll es bleiben, von da aus das ganze Wesen durchdringen; aber kund thun soll es sich mehr im Handeln als im Reden. So ist es beim gesunden Menschen, so hielt es in alter Zeit der Deutsche. Die modernen Deutschen haben in dieser Beziehung schlimme Zeiten durchgemacht, die Thränenüberschwemmung der Wertherperiode, die Mittelalterbegeisterung der Romantiker, die Europamüdigkeit und der Weltschmerz, und die schöne Literatur hat sich eifrigst bemüht, unsere Jugend seufzen und sich unglücklich fühlen zu lehren. Das ist der Jünglinge wie der Mädchen unwürdig. Ein sentimentaler Jüngling wird im Leben zwischen Hammer und Ambos viel wahrscheinlicher zu Brei zerschlagen, als zu Stahl gehärtet werden; einem Schüler, der von seinen guten Gesinnungen und Vorsätzen anders als in kürzesten Worten spricht, trauen wir nicht; die Empfindungsblüten in das Herbarium der Aufsätze gelegt können nicht anders als verdorren. Also weg mit den Aufsatzthemen, welche zu sentimentalen oder moralisirenden Ergüssen Veranlassung geben*); sie sind geeignet, alles wahre Gefühl zu erkälten, wo nicht zu ertödten; weg mit ihnen auch aus den Mädchenschulen! Gott hat dem weiblichen Herzen den Reichthum seiner Gefühlswelt verliehen, daß es das heilige Feuer hüte, nicht daß es damit spiele oder Eitelkeit treibe. Und wie nahe liegt die Gefahr der Verleitung zur Unwahrheit! Der Schüler soll Gefühle aussprechen und möchte Beifall damit gewinnen; sie sollen also schön und edel sein, damit sie dem Lehrer gefallen; was er nicht wirklich empfindet, muß er sich anempfinden; das führt geradewegs zur Heuchelei, zur Phrasenjagd und Verschrobenheit.

*) Moralisirende Aufsätze erinnern an die einer hinter uns liegenden Zeit angehörigen Tagebücher, „jene moralische Buchführung, bei der ein frisches, fröhliches Wollen von ganzem Herzen und ganzer Seele nicht gedeihen kann“ (Wiese, die Bildung des Willens. 1857).

Weils ihm noch nicht „Ernst ist, was zu sagen", ist er gezwungen, „Worten nachzujagen". „Nicht zu billigen sind also Aufgaben, wie: Gedanken und Empfindungen bei dem Anblick der Blumen; Anrede an den Mond, die Sonne, die Nacht &c. Wir würden auch Briefe nicht aufgeben, in welchen der Schüler veranlaßt wird, ein erkünsteltes Gefühl auszusprechen, z. B. Beileidsbezeugungen, Trostschreiben &c." (Franke S. 15, Hiecke S. 257. 263), ebensowenig „Vorsätze eines Abiturienten beim Bezug der Universität", aber nicht, weil solche Betrachtungen dem Jüngling zu nahe liegen (Döderlein, 50 Themata, I. S. VI), sondern weil er seine Gelübde am besten in sein Herz verschließt.

In den nicht seltenen Fehlern bei der Wahl der Themen, welche wir im Bisherigen besprochen haben, ist ohne Zweifel die Aeußerung Hülsmanns (S. 4), daß die ganze Frage über den deutschen Unterricht nicht sowohl eine methodische, als eine sittliche sei, einem wesentlichen Theile nach gegründet, und diese Seite der Sache ist es hauptsächlich, welche in meinen Augen den Rath motivirt, lieber diesseits der Grenze der Möglichkeit stehen zu bleiben, als sie zu überschreiten. Ich weiß es wohl, daß Schulmänner, auf deren Ansicht und Beispiel kein geringes Gewicht zu legen ist, den entgegengesetzten Rath geben, daß z. B. Döderlein (a. a. O. S. 245) seine Abneigung gegen die Themen ausspricht, welche den Schüler in seinem alltäglichen Kreise halten, und mit Jean Paul räth, den Lehrling und Zögling zu behandeln, als wäre er ein oder zwei Jahre älter, als er wirklich ist*); ich glaube auch, daß das letztgenannte Verfahren zuweilen gute Früchte tragen kann und die nach dem Obigen gefürchteten schlimmen Folgen nicht jedesmal eintreten, oder auch, wenn sie wirklich eintreten, doch nachher wieder überwunden werden können, weil manche Naturen einmal unverwüstlich sind; aber ich glaube auf der anderen Seite und in Uebereinstimmung mit vollkommen glaubwürdigen Gewährsmännern, daß jene schlimmen Folgen schon oft wirklich eingetreten sind, und sehe dies als entscheidend an.

Das Uebrige läßt sich kurz abmachen. Es wird zu rathen sein, mit dem Gebiet, aus welchem die Themen genommen sind, soweit die oben geltend gemachten Rücksichten es zulassen, abzuwechseln, damit die verschiedenen Individualitäten der Schüler und die verschiedenen Seiten der Geistesentwicklung ihre Berücksichtigung finden und der Lehrer um so mehr Gelegenheit habe, seine Schüler kennen zu lernen. Aus demselben Grunde soll man hin und wieder (nicht regelmäßig, „denn Wahl macht Qual") den einzelnen Schülern überlassen, eine Aufgabe nach ihrer Neigung für sich vorzuschlagen. Die Correctur (vgl. d. Art. Aufgaben) sei mild und schonend in Bezug auf den Inhalt, soweit er dem Schüler Schwierigkeiten machen konnte, erkenne den Fleiß und die Treue an, ohne auf sogenanntes geistreiches Raisonnement irgend Werth zu legen, und weise nur die Selbstüberhebung in ihre Grenzen, dagegen sei sie streng gegen logische und grammatische Fehler (mit Anwendung kurzer, aber dem Schüler bekannter Zeichen). Rücksichtlich der Orthographie ist Weitherzigkeit zu empfehlen, wenn nicht sämmtliche Lehrer einer Anstalt bis ins Einzelnste die gleichen Grundsätze verfolgen und sich dabei mit den Hauptschulbüchern in Uebereinstimmung befinden, damit nicht der eine Lehrer das tadle, was der andere lehrt. Auch in stilistischer Beziehung darf man nicht den gleichen Maßstab an alle legen, damit die verschiedenen Naturen sich nicht allzu sehr eingeschnürt sehen; dabei aber werde Einfachheit und Natürlichkeit des Ausdrucks als die erste und höchste Tugend empfohlen, hohler Bombast und rhetorische Unwahrheit ohne Nachsicht verfolgt. „Denke dir, was du sagen willst, mit der größten Bestimmt-

*) So sind denn unter den Aufgaben, welche D. in seiner Schrift „50 Themata, disponirt für den Schulgebrauch, Lieferung 1. 1857" mittheilt, allerdings einzelne, welche ich nicht stellen möchte, z. B. über den Anfang von Schillers Kampf mit dem Drachen; die allermeisten aber erscheinen auch von meinem Standpunct aus so wohlgewählt, mit trefflichen Dispositionen, daß ich glaube, dies kleine Büchlein wird dem prüfenden Lehrer manche bogenreiche Sammlung aufwiegen.

heit, deren du fähig bist, und fasse es in den anspruchslosesten Ausdruck", räth Niebuhr seinem jungen Philologen. Viele vollgeschriebene Seiten gelten nie als ein Vorzug, eher umgekehrt. Die Censur sei öffentlich, gebe aber keinen dem Gelächter Preis. Eine Bearbeitung der Aufgabe durch den Lehrer selbst werde nachher vorgelesen; er wird in diesem Fall den Grad ihrer Schwierigkeit um so leichter richtig beurtheilen.

Endlich wird es meiner Ansicht, wie ich sie entwickelt habe, consequent sein, wenn ich glaube, daß sechs größere Aufsätze nebst einigen kleineren im Schuljahr vollkommen genügen; bei den jüngeren Schülern können es nur kleinere sein, aber desto mehr.

In dem Bisherigen ist enthalten, in welchem Sinn der Satz, daß die Aufsätze ein Maßstab und Spiegel der Gesammtbildung seien, für mich gilt: man erkennt aus ihnen, was ein Schüler über einen gewissen Gegenstand an Kenntnissen und Gedanken zur freien Verfügung hat und wie weit die Fähigkeit, klar zu denken, zu unterscheiden, seine Gedanken zu ordnen und richtig und angemessen darzustellen, in ihm entwickelt und geübt ist, und das ist immerhin wichtig genug; aber ich warne bei dem Ausdruck „Gesammtbildung" vor dem Misverständnis, als wäre eine fertige Bildung damit gemeint, da ja nur bei dem reifen, erwachsenen Menschen von Bildung als dem Ergebnis des Bildungsprocesses die Rede sein kann, und weise, was den Werth dieses Maßstabs betrifft, auf die Erfahrung hin, daß manchmal gerade die reicheren und tieferen Naturen langsamer zeitigen, geraume Zeit schwerfällig sind und die Schätze ihres Innern erst später erschließen und verwerthen können, während ein seichter Kopf nicht verlegen ist, sein bischen oberflächliches Wissen in gefälliger Form zur Schau zu legen (vgl. Thiersch a. a. O. S. 445; Mützell Z. f. G. W. 1849. Mai, S. 388: Malim equidem indisertam prudentiam quam stultitiam loquacem. Cic.) *)

Ich sollte nun vielleicht noch über die Literatur der Handbücher berichten; allein deren Zahl ist Legion und ich muß darauf Verzicht leisten. Hopf, dessen Angaben zuverlässig sind, sagt (a. a. O. S. 22), die Hauptquellen für die späteren seien Schallers Magazin für Verstandesübungen, Falkmanns Methode der Stilübungen und Heinsius Teut. Vielleicht die reichste von den neueren, das oben angeführte Handbuch von F. J. Günther, enthält nicht weniger als 2600 Aufgaben, unter denen sehr viele sind, deren jede eine ganze Gruppe enthält, aber auch viele, die er nur für den Gebrauch der Gegner seiner eigenen Ansichten aufgenommen hat. Da nach unserem Dafürhalten jeder Lehrer die auf sein Fach sich beziehenden Aufgaben selbst zu übernehmen hat, diese aber aus dem Unterricht hervorwachsen müßen, so ist ihre Wahl zu sehr von individuellen Verhältnissen bedingt, als daß sich ein tüchtiger Lehrer an irgend ein Handbuch halten dürfte, wenn ihm auch jedes von den besseren manchmal einen nützlichen Fingerzeig geben kann. **K. A. Schmid.**

Aufsätze in der Volksschule. Ein Unterrichtsgegenstand, welcher erst der neuern Volksschule angehört. War ja doch sogar das Schreiben überhaupt in der alten Volksschule bei weitem nicht allgemein — in Württemberg z. B. erst im Jahre 1730 in die Mädchenschule — eingeführt, und bestand, so weit es getrieben wurde, nur im sogenannten „Schönschreiben" und in der Fertigkeit, Buchstaben abzumalen und Wörter abzuschreiben. (Vgl. württ. Schulordnung v. 1559 und 1582. „So dann das Kind ziemlich wohl lesen kann, sollen die Schulmeister alsdann dasselbe mit Schreiben unterrichten und die Vorschriften in ein sonder Büchlein, so das Kind dazu haben soll, ihm verzeichnen, und sich befleißen, gute deutsche Buchstaben zu machen, und sollen darob halten,

*) Döderlein sagt (a. a. O. S. 1, 245): „Wenn ein Schüler gedankenarm erscheint und sich so fühlt, so ist das nicht immer eine Wirkung der Sterilität; nicht selten ist es das Zeichen eines tieferen Geistes und Gemüths oder wenigstens einer achtungswerthen Schüchternheit. Tritt dann seiner Zeit eine innere Veranlassung an die Stelle der bloßen Uebungsaufgabe, dann fehlt es nicht, Verbaque provisam rem non invita sequentur;" vgl. oben S. 331 die Note.

daß die Kinder zu ihren Schriften auch sondere Büchlein haben und dieselben ihnen mit Fleiß examiniren, was für Mangel an der Form der Buchstaben, Zusammensetzung und Anhenkung derselben und dergleichen, ihnen tugendlich untersagen und freundlich desselben berichten und wie es sich darin bessern soll, anzeigen und in solchem Unterweilen die Hand führen.") Nur langsam vermochte sich die Volksschule über diese niedrige Stufe zu erheben. (Man vergleiche z. B. noch das preuß. Gen.-Landschul-Reglem. v. 12. Aug. 1763 §. 19 in Neigebaur, das Volksschulwesen in den preuß. Staaten 1834. Rönne I. S. 673 u. 65. Einigen Fortschritt bezeichnet die württ. Schulordnung von 1782: „Denen, die im Schreiben sich bereits gefaßt haben, kann unterweilen etwas aus dem Gedruckten abzuschreiben oder vom Dictiren nachzuschreiben oder zuletzt auch aus eigenem Kopf etwa einen auswendig gelernten Spruch zu Papier zu bringen aufgegeben werden, damit sie nicht nur nachzumalen, sondern selbsten etwas zu schreiben lernen, wie dann auch wohl gethan, wenn sie von freien Stücken einen Brief an Eltern oder christliche Freunde mit guter Manier zu schreiben angehalten und ihnen dazu die gehörige Anleitung, wie sie anzufangen und zu schließen haben, gegeben wird"). Aber mit der erfolgenden Entwicklung des Volksschulwesens und der Steigerung der Forderungen an die Bildung des Volks am Ende des 18. und im Anfang des 19. Jahrhunderts mußte nun auch in natürlichem Zusammenhang das Ziel des „Schreibens" in der Volksschule höher gesteckt und in der Fähigkeit schriftlicher Darstellung der Gedanken gesucht werden. Wozu hätte auch alle jene niedrige Hand- und Fingerfertigkeit im Hervorbringen von Buchstabenformen taugen sollen, wenn sie nicht irgendwie der Mittheilung geistiger Vorstellungen dienstbar wurde und in Verbindung mit der erstrebten deutschen Sprachbildung trat. Daher die entsprechende Steigerung der Aufgabe der Volksschule in den betreffenden Schulordnungen. (Vgl. z. B. die württ. Schulordnung v. 1810, §. 33: „Zu den Unterrichtsgegenständen der Volksschule gehört 3) deutscher Sprachunterricht, als Anleitung zum richtigen Sprechen und Schreiben und zur Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck der Gedanken, theils durch einigen Unterricht in den nöthigsten grammatikalischen Regeln, theils und hauptsächlich durch mündliche und schriftliche praktische Uebungen"; und die hessische Schulverordnung v. 9. Jan. 1835 §. 29 und 32: „Unterrichtsgegenstände —— 3) Schön- und Rechtschreiben mit Anwendung auf die im gemeinen Leben am häufigsten vorkommenden schriftlichen Aufsätze. — — Die Anleitung zum schriftlichen Gedankenausdruck, verbunden mit faßlichen Belehrungen über das Wichtigste aus der Sprachlehre, muß wenigstens insoweit erfolgen, als solche zur Förderung der Sprachbildung und zum Verständnis der Schriftsprache überhaupt, zu nützlicher Selbstbeschäftigung in der Schule und zu einer einfachen und verständlichen Abfassung der im gemeinen Leben am häufigsten vorkommenden Aufsätze und Ausfertigungen unentbehrlich ist.") Ebendamit war aber der Anstoß zur Verfolgung eines neuen Bildungsziels für die Volksschule gegeben, mit der auch mancherlei Irrwege und extreme Bestrebungen nicht fehlen konnten. Man begann mit den sogenannten „Stilübungen" sich das Ziel nach Stoff und Form bald zu hoch, bald falsch zu stecken und schlug für Erreichung desselben sehr verkehrte Wege ein, während im Ganzen und Großen die Leistungen den sublimen Erwartungen und dem Aufwand der Kraft nichts weniger als entsprachen. Es konnte auf diese Weise ein Rückschlag nicht ausbleiben, den Rudolf v. Raumer in der Geschichte der Pädagogik seines Vaters Karl v. Raumer III., 2 (1852) bezeichnet, sowie in Verbindung mit seinen sonstigen Ansichten über deutschen Sprachunterricht Ph. Wackernagel im 4. Theil seines bekannten Lesebuchs. Vgl. auch die nüchterne Auffassung in Gräfe Volksschule. 2. A. 1850. II. S. 526. Was jedoch in neuerer Zeit die ganze Thätigkeit auf diesem Felde in eine gesundere Richtung brachte und ihr die wesentlichste Förderung verschaffte, das war — neben der Reform des Sprachunterrichts — die Möglichkeit der Anlehnung derselben an das allmählich in immer weitern Kreisen als wesentliches Lehrmittel der Volksschule anerkannte Lesebuch. Darum bezeichnet seine Einführung auch einen beachtenswerthen Fortschritt

in der methodischen Entwicklung unseres Gegenstandes. Mit ihm war der richtige Ausgangspunct und die unentbehrliche Unterlage für alle Uebungen in der schriftlichen Darstellung gewonnen und die Möglichkeit gegeben, diesem Unterricht die naturgemäße Entwicklung, die leichtere Durchführbarkeit und die fruchtbare geistbildende Vielseitigkeit zu verschaffen, wie wir dies ohne Frage u. A. namentlich den tüchtigen Bestrebungen eines Fr. Otto und Kellner (vgl. Otto, Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunct eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln, 5. A. Erfurt, Körner, 1857. Aus den Kellner'schen Schriften heben wir hervor: Sprachstunden, enthaltend einen Leitfaden für den sprachl. Unterricht in den Mittel- und Oberabtheilungen der Volksschulen. Leipzig, Hartknoch, 1857.) verdanken.

Gehen wir näher auf die Sache selbst ein, so kann vor Allem darin, daß die Volksschule sich ihrer Aufgabe nach dieser Seite des Unterrichts hin mehr als früher bewußt geworden ist, im allgemeinen nur eine wesentliche und wichtige Vervollständigung der ihr zukommenden Thätigkeit erkannt werden. Dies Urtheil steht fest. Faßt man dabei mehr die praktischen Gesichtspuncte in's Auge, so muß gesagt werden: wozu alle auf mechanische Buchstabenbildung verwendete Mühe ohne Erreichung eines höheren Zwecks, die allein jener innern Werth verleihen kann? Auch ist ferner klar, daß erst mit der Ausbildung des schriftlichen Gedankenausdrucks dem auffassenden Element des Unterrichts die nothwendige Ergänzung durch das darstellende Element zur Seite tritt und daß ohne jene ein wesentliches Stück der Controle für richtiges und klares Verständnis des Mitgetheilten der Schule fehlt. Dasselbe Resultat ergiebt sich, wenn die Idee der Sprachentwicklung selbst in's Auge gefaßt wird; denn diese erstreckt sich nicht bloß auf Sprachverständnis, sondern auch auf Sprachfertigkeit. Beurtheilt man die Frage mehr von dem Gesichtspunct allseitiger geistiger Bildung überhaupt, so werden unter dem Streite der Meinungen folgende Sätze sich als unbestreitbar herausstellen: 1) Der Zug des menschlichen Geistes, welcher vom Bezeichneten (Gedanken) zum Zeichen (Wort) geht, ist ganz verschieden von dem, welcher vom Zeichen zum Bezeichneten (also auch beim Lesen vom Worte zum Verständnis des damit gegebenen Begriffsinhalts) geht, wie denn auch Einsicht in die gegebene Sprache und den vorliegenden Ausdruck ohne Gedanken- und Sprachfülle und ohne Darstellungskraft bestehen kann und vielfach besteht. Es liegt jeder der beiden Richtungen die Befriedigung eines eigenthümlichen geistigen Bedürfnisses zu Grunde, das einemal des Bedürfnisses in einen gegebenen Gedankenkreis einzubringen, das andremal Gedanken zu fixiren und mitzutheilen. Auch sind die dabei in Anspruch genommenen Geistesthätigkeiten innerlich different; dort mehr analytisch und vom Concreten zum Abstracten, hier mehr synthetisch und vom Abstracten zum Concreten fortschreitend, dort mehr activ, hier mehr receptiv. Es kann eben darum auch in der geistigen Bildung die Pflege der einen Seite die der andern nie ersetzen. 2) Für die Gedankenentwicklung selbst bietet die Darstellung der Gedanken und insbesondere die schriftliche Darstellung gegenüber der mündlichen noch den eigenthümlichen Vortheil, daß durch die Verlangsamung des Processes, sowie durch die Rücksicht auf die äußere Fixirung der Gedanken, der (sprechende und) schreibende Schüler genöthigt wird, die Gedanken mehr zu concentriren, klarer zu gestalten und zweckmäßiger und lichtvoller anzuordnen.

Mit allen solchen allgemeinen Erörterungen ist nun aber freilich die wirkliche Lösung der Frage von den Aufsätzen in der Volksschule noch wenig gefördert. Bedarf das Volk überhaupt der Uebung in der schriftlichen Darstellung? ist nicht bei seinem Thätigkeitskreis die Bildung für den mündlichen Verkehr die Hauptsache und kann nicht eben deswegen von der erstern beinahe ganz Umgang genommen werden? Diese Frage erhebt sich um so mehr, als die großen Schwierigkeiten, die dem Unterrichte gerade auf diesem Gebiete entgegentreten und in äußern und innern Verhältnissen begründet sind, sich nicht verkennen lassen, eben darum auch einen erklecklichen Erfolg der Thätigkeit des

Volksschullehrers zum voraus sehr zweifelhaft machen. Die Massenhaftigkeit der Kinder, die Beschränktheit der Unterrichtszeit, die vielfachen Hindernisse, welche schon der Erreichung einer mechanischen und orthographischen Schreibfertigkeit im Wege stehen, die vielfache Noth mit Schreibmitteln, die Differenz des Mundartlichen und Schriftsprachlichen, die geistige Unbeweglichkeit der Kinder aus den untern Volksclassen, der ihnen eigenthümliche Mangel an Drang und Muth zum Ausdruck und anderes vereinigen sich, um den Gedanken an möglichste Beseitigung dieses Unterrichts als eines wahren Lehrerkreuzes nahe zu legen. Allein wenn in allen diesen Uebelständen schon an und für sich noch kein Grund liegt, eine in sich selbst natürliche und vernünftige Forderung ganz zu umgehen, so tritt die letztere in ihrer Bedeutung noch stärker hervor, sobald die Stellung und das praktische Bedürfnis des Volks in unserer Zeit scharf in's Auge gefaßt wird. Denn es wird im Hinblick darauf wohl unläugbar sein, daß der sich von Jahrzehnd zu Jahrzehnd nach Lebendigkeit und Raumdimensionen unendlich steigernde Verkehr, in den alle Volksglieder hineingezogen werden, daß die Ausgleichung der steilen Kluft zwischen den Ständen, an der die Zeit arbeitet, die Befreiung der Volksmasse von den Zuständen einer beengenden bürgerlichen und socialen Bevormundung und ihre Theilnahme an dem gemeinsamen geistigen Gut der Nation — eine Steigerung der Fähigkeit, in den schriftlichen Verkehr einzutreten, gebieterisch verlangt. „Nichts hält die allgemeine Bildung, namentlich die Ausgleichung unter den Ständen so sehr zurück, als der weit verbreitete Mangel an Geschick im Gebrauch der Sprache," sagt Schleiermacher (Erziehungslehre, herausgeg. v. Platz. 1849. S. 469) und fordert eben deswegen auch für die Volksschule: „die Zöglinge sollen nicht allein auffassen, sondern auch produciren (d. h. im weitern Sinn: darstellen). An das logische Element der Sprache schließt sich also das Schreiben eng an; es muß die Fähigkeit entwickelt werden, die einfachen Gedanken auf richtige Weise durch die Schrift zu fixiren; daran schließt sich auf das leichteste der Gebrauch des Schreibens im gewöhnlichen Leben an" (ebendas. S. 434). Und mit Recht nimmt der ebenso denkende als erfahrene Schulrath Graffunder (Bemerkungen über die Behandl. des öffentlichen Unterrichts, gesammelt v. Fr. Otto. 1843. 1850. I, 97. 101. II, 119) das in der Uebung schriftlicher Darstellung liegende Element der Gedankenzucht und Ordnung auch für den Volksunterricht in Anspruch. „Eine Erlösung des Volks aus der geistigen Sklaverei, in welcher es noch dermalen befangen ist, da diejenigen, welche die Feder führen, in Wahrheit seine Herren sind, ist nur davon zu erwarten, daß das durch den bisherigen Volksunterricht wesentlich nur zum Lesen gebrachte Volk in ein schreibendes, d. i. seine eigenen Gedanken fassendes, betrachtendes, ordnendes Volk verwandelt wird."

Wenn auf diese Weise die Rechte unseres Unterrichts auf die Volksschule gewahrt sind und gegenüber der Unlust und Trägheit (Crüger, Sem.-Director und Prediger, über den Unterricht in der Muttersprache, 1846. S. 8: „die Meinung, es sei nicht möglich, in unsern Volksschulen, zumal den einclassigen, schriftlich sprechen zu lehren, ist entweder Selbstbelügung des Faulen, oder eitle Rede der Unwissenheit, verschuldeter oder unverschuldeter, und jedenfalls ein recht häßlicher Wahn") fortan zu wahren sind, so handelt es sich nun freilich nur desto mehr davon, diese ganze Thätigkeit innerhalb der durch die Natur der Sache und das Wesen des Volks gebotenen richtigen Maße zu halten und die Schwierigkeiten derselben durch die Hülfe einer zweckgemäßen Methode zu erleichtern.

Es läßt sich nicht leugnen, daß die Nichtbeachtung der erstern ausgesprochenen Regel unserem Unterrichtsgegenstande den empfindlichsten Eintrag gethan hat. Die für die schriftliche Darstellung in der Volksschule gestellten Grenzen lassen sich nicht ungestraft überschreiten. Sie betreffen aber theils das zu erstrebende Ziel, theils den zu behandelnden Gedankenstoff. Die Volksschule muß einmal zum voraus auf alle Versuche in der sogenannten „freien Darstellung" verzichten. Unterliegt diese Uebung schon für die höheren Schulanstalten vielfachen und ernsten Bedenken, so ist

es doppelt verkehrt, sie in die Volksschule auch nur von ferne einführen zu wollen. (Schon der erfahrene Harnisch in seinem Handbuch für das Volksschulwesen, 3. A. Breslau 1839. S. 414 sagt: „Der Mensch will erst gesättigt sein, ehe er zeugt. Ein Kind ist noch nicht kenntnissatt, sondern hungrig nach Kenntnissen. Es will deswegen lieber haben, als geben. Das „Seliger ist geben denn nehmen," setzt schon Reichthum voraus. Man muß deshalb gar geringe Forderung in dieser Beziehung an die Volksschule machen, da ja selbst Gymnasien auf diesem Gebiete keine großen Leistungen aufzuweisen haben. „„Woher Brod nehmen in der Wüste."" — und O. Schulz, Schulbl. für d. Pr. Brand. 1836. Heft 4: „Es giebt nichts verkehrteres, als eigene Gedanken und eigene Darstellung zu verlangen von Kindern, welche weder die eignen Gedanken zu beherrschen, noch in einer vorgeschriebenen Form zu bewegen wissen.") Und wenn Bormann in seiner sonst praktischen methodischen Anweisung zum Unterricht in den deutschen Stilübungen (3. Aufl. Berlin 1842) zu den verschiedenen Uebungsstufen auch noch eine Stufe der „freien" Darstellung, sei es nun nach Stoff oder Form, hinzutreten läßt, so kann dies nur in dem Sinne verstanden werden, daß die Schüler angeleitet werden müßen, auch solches niederzuschreiben, was nach Stoff und Form nicht vorher schon als gegeben unmittelbar vorliegt, sondern erst in freier Unterredung mit ihnen durchgesprochen worden ist. Aber irgendwie bekannt und durchgearbeitet muß alles, was die Schüler zu behandeln haben, unter allen Umständen sein.

Damit hängt das Andere zusammen, was über die Wahl des Stoffs zu bemerken ist. Dieser muß nicht bloß innerhalb des Gesichtskreises des Kindes überhaupt (auszuschließen alle Beziehungen auf verwickeltere Lebensverhältnisse, vgl. Dr. Jost, die Schule des freien Gedankenausdrucks in Rede und Schrift. Leipzig, 1853. S. 35 f.) fallen, sondern der Bildungsstufe, Denkweise, dem Charakter des Volkskindes als solchen entsprechen und ein natürliches Interesse für dasselbe darbieten, d. h. er muß volksthümlicher Art sein. Daraus ergeben sich insbesondere zwei Regeln. Es muß einmal streng darauf gehalten werden, daß er kein anderes als ein gegenständliches, objectives Gepräge an sich trage. Schon oft genug ist darauf hingewiesen worden, wie gefährlich es überhaupt ist, die Jugend aus der ihr so wohl anstehenden Naivetät herauszutreiben und sie zu nöthigen, ihr Inneres zur Schau zu legen. „Ein Kind, das diese Scheu gar zu leicht überwindet und in der Darlegung seiner Gedanken und Empfindungen sich gefällt, hat schon einen Theil seiner Kindlichkeit verloren, und es steht selbst in Gefahr, sich über sein Inneres zu täuschen, oder gar mit Gefühlen und Empfindungen ein unheimliches Spiel zu treiben." (Bormann, Wackernagel, Crüger a. a. O. — besonders für Mädchenschulen zu beachten!) Diese Rücksicht tritt aber doppelt gewichtig bei der Bildung des Volks ein, das nach der ganzen realistischen Richtung seiner Thätigkeit nichts weniger als zu Selbstreflexionen und Betrachtungen der Verhältnisse der Dinge und Ereignisse zur eigenen Person geschaffen ist und durch Anleitung zum „Raisonniren" in seiner gesunden Art nur zerrüttet würde. Daher müßen sich auch die schriftlichen Darstellungen, rücksichtlich ihres Inhalts, an Erlebtes, Geschehenes, Bestehendes, ebendamit vorherrschend an Erzählung und Beschreibung halten, welche Linie schon die Form der „Schilderung" überschreitet. Damit ist allerdings der Kreis der zu behandelnden Gegenstände nicht — unverständiger Weise — auf bloß sinnliche Stoffe zu beschränken, sondern so gewiß das Element des Volks die ganze wirkliche, lebensvolle, vom zersetzenden Denken nicht gespaltene Welt, mit allem Irdischen und Himmlischen, Körperlichem und Geistigem, Menschlichem und Göttlichem ist, so hat auch die innere Welt ihren Inhalt für die schriftlichen Uebungen zu bieten. Aber auch aus dieser kann der Stoff nur in der Form gegenständlicher und thatsächlicher, sei es nun rein concreter oder das Concrete zusammenfassender, eigener oder fremder Lebenserfahrungen, zur Anwendung kommen. Wie vortrefflich ebenhiezu die heilige Geschichte als gegenständliche Geschichte des menschlichen Herzens und Treibens taugt

und dem Volksschullehrer einen unerschöpflichen und unübertrefflichen Schatz für die Zwecke der Volksschule darbietet, darf nur angedeutet werden. Daneben wird die einfache Auslegung der Sprüchwörter, welche die Weisheit des Volkes auf der Gasse geschaffen hat, und ihre einfache Belegung mit thatsächlichen Beispielen eine vorzügliche Stelle einnehmen. (Sehr zu empfehlen für diesen Zweck: Härlin, Sprüchwort und Gotteswort. Deutsche Sprüchwörter mit Bibelsprüchen und kurzen Erklärungen oder Erzählungen. Stuttgart, 1851.) Damit ist bereits auch das Andere ausgesprochen, was bei der Wahl des Stoffs in's Auge zu fassen ist, nämlich, daß er in das Leben des Volks einzugreifen habe, daß er aus den Lebensinteressen desselben entnommen und dieselben irgendwie zu fördern geeignet sein müße. Eben deswegen ist es auch nicht am Platze, wenn die Volksschule in verkehrter Richtung auf eine sogenannte formale Bildung die willkürlichen Formen des schriftlichen Verkehrs, in denen nun einmal seine Thätigkeit sich bewegt und deren Kenntnis zum äußern Fortkommen in der bürgerlichen Gesellschaft nöthig ist, außer Acht läßt (vgl. Lüben, Anleit. zu Geschäftsaufsätzen, 1845; Muster u. Aufgaben zu Geschäftsaufsätzen u. Briefen. Meurs, Dolle), so wenig damit der Begriff des echt Praktischen und Nützlichen erschöpft ist.

Was sofort die bei der Schwierigkeit der Behandlung des Gegenstands doppelt wichtige Methodik desselben betrifft, so sind hier zum voraus einige sehr gewöhnliche schlimme Verfahrungsweisen ferne zu halten. „Man lehrt ein Kind in der Volksschule nicht schriftlich sprechen, wenn man drei und mehr Jahre es mit nichts dazu hin übt, dann Uebungen in der Orthographie anhebt und sich vorsetzt, alsdann zum Weitern zu schreiten, wenn dieses Richtigschreiben werde errungen sein. Bei solcher Lehrerprocedur schreitet dann die theure Schulzeit flügelschnell dahin, eben so schnell das Kind, ja um so eiliger, je mehr bei solchem Treiben ihm die Schule bitter geworden sein muß, zu ihrer Thüre hinaus. — Setzt der und der Lehrer zu den gedachten leeren Uebungen etwa noch ein Dictiren von Briefen, Quittungen u. s. w. hinzu und rühmt das als Aufsatzübungen, so ist des Unverständigen und Lächerlichen nur noch mehr gethan" (Crüger a. a. O., S. 12). Ebenso wenig aber wird die Fertigkeit, von der die Rede ist, dadurch erzeugt, daß man, ohne irgend welche Vorübungen der Kraft, in den letzten Jahren das Niederschreiben von Gedanken über einen Stoff ohne weiteres eben in Anspruch nimmt und damit bequem größere unangenehme Mühe von den Schultern des Lehrers auf die Schüler abzuladen sucht. — Dieser Unmethode steht als ebenso verwerflich die Uebermethode gegenüber, welche die Sache irgendwie durch Theorie, durch Belehrungen über Form, Gesetze, Ordnung der Darstellung fördern will, anstatt thatsächlich in die Uebungen selbst einzuführen. Am allerschlimmsten haben jedoch längere Zeit die falschen Anschauungen über die Methode des deutschen Sprachunterrichts und die Bedeutung des grammatischen Unterrichts für die Bestrebungen auf dem Gebiete der schriftlichen Darstellung gewirkt. Man wähnte die sprachliche Fertigkeit dadurch bedeutend zu fördern, daß man auf den untern Stufen des Unterrichts sein Augenmerk hauptsächlich richtete auf die Lösung von Aufgaben, die mehr oder minder formell nach bestimmten grammatischen Rücksichten gewählt waren. Sind solche Uebungen, wie sie namentlich Stern in seinen Schullesebüchern sehr in den Vordergrund stellt (z. B. Aufsuchung von Hauptwörtern, Verbindung von Zeitwörtern und Hauptwörtern in vorgeschriebenen Fällen, Verwandlungen der Zeitformen, Satzumkehrungen u. s. w.), für Einübung des richtigen Verständnisses von grammatischen und syntaktischen Formen auch von Werth, so engen sie doch für die schriftliche Darstellung den Schüler in viel zu gespannte Formen ein und erzielen, einseitig betrieben, nur gar nicht das gewünschte Resultat, indem die Gedankenentwicklung und die Erzielung des Muths, der Gewandtheit und Sicherheit für den schriftlichen Ausdruck auf der Grundlage des angewachsenen Sprachgefühls nothwendig zu kurz kommt.

Die richtigen methodischen Grundlagen sind vielmehr im allgemeinen

folgende: 1) So gewiß jeder äußere Ausdruck ein entsprechendes Innere voraussetzt, so muß ein tüchtiger Unterricht die Kraft der schriftlichen Darstellung vor Allem durch Anregung des Geistes, Erzeugung einer Denkluft und frischer bewußter Anschauung der äußern und innern Welt begründen. Man vergewißere sich sodann vor jeder Forderung einer bestimmten schriftlichen Darstellung davon, daß der wesentliche Gedankenstoff vorhanden sei. Ist dies nicht der Fall, so müßten die Aufsatzübungen entweder zu einem unerträglichen Kreuz für Lehrer und Schüler werden, oder ein Eilen vom inhaltsleeren und farblosen Gedanken in das Wort, d. h. ein Breitschlagen des Gedankens in hohlen Reden mit sich führen. (Widrige Erscheinungen, namentlich in Mädchenschulen.) Damit diese Uebelstände vermieden werden, knüpfe man einmal so viel als möglich an wirklich Geschautes, Erlebtes oder an sei es reale, sei es ideale Lebensbilder in begrenzten Rahmen an. (Sprachliche Darstellungen auf der Grundlage der Schreiber'schen Gruppenbilder und der biblischen Bilder von Julius Schnorr.) Die einfache Beschreibung des hier Gesehenen wird gesteigert durch das Eingehen auf das Innere des Bildes, den Zusammenhang der Erscheinungen, den Verlauf derselben, die Beweggründe, Stimmungen der Personen, die sich in Gefühl, Haltung u. s. w. ausprägen. — Sodann halte man die schriftliche Darstellung in lebendiger, organischer Verbindung, wie mit dem ganzen übrigen Unterricht, so insbesondere mit dem Lesestoff im geistlichen und weltlichen Volkslesebuch. Es wird damit der doppelte Vortheil erreicht, daß der Schüler Stoff und mustergültige Formen für gebundene oder freie Nachahmung zugleich empfängt. Auch wird dadurch die Möglichkeit zu einer großen Vermannigfaltigung der Aufgaben gegeben (vergl. Otto), wie auf der andern Seite dadurch nun auch die schriftliche Uebung als Mittel zur Verarbeitung des unterrichtlich Behandelten und zur Controlirung derselben in den Unterrichtsorganismus sich einfügt. 2) Was sodann die schriftliche Darstellung selbst betrifft, so muß sie unterstützt werden durch fortgehende Uebungen in der mündlichen Darstellung und stetes Halten auf einen frischen, treffenden, fließenden Ausdruck; sodann durch energische Einübung der Fertigkeit des mechanischen Schreibens (Abschreiben — namentlich der Memoriraufgaben; Vortheile der neueren Schreibmethode von Heckmann in Mannheim) und die zweckgemäße Pflege des Rechtschreibens. Von den eigentlichen Sprachübungen sind dafür von besonderem Werth — rücksichtlich der Bildung eines Wortreichthums und Wortverständnisses — anschauliche Uebungen synonymischer und etymologischer Art; von Denkübungen die Versuche in logischer Zergliederung der Lehrstücke. 3) Was endlich die Ausführung der schriftlichen Darstellung anbelangt, so ist es, um in den Kindern den natürlichen Trieb dafür zu wecken, von Bedeutung, dieselbe im Geist in solche Verhältnisse zu versetzen, in denen die innere Theilnahme an der Lösung der Aufgabe von selbst rege wird. Von Werth hiefür ist eine lebendige Einkleidung derselben (vgl. Jost a. a. O., S. 32 f.), wodurch das Innere des Kindes in's Interesse an dem Gegenstande gezogen wird. (Von dieser Seite aus hat die Briefform manches Empfehlende.) Uebrigens bedarf es dessen, wenn nur der Stoff im allgemeinen zweckmäßig gewählt ist — nicht in allen Fällen, sobald nämlich die schriftliche Darstellung unter dem Gesichtspunct einer schulmäßig geforderten und in sich selbst natürlichen Rechenschaft über das Gelernte erscheint. Die Forderungen selbst dürfen das Maß der Kräfte in keiner Weise überschreiten, müßen in bescheidenen Grenzen sich halten (praktisch besonders das Schriftchen: Laukhard, Stilbüchlein. Darmstadt 1843.), insbesondere rücksichtlich der Stellung der Aufgaben klar und bestimmt lauten, aber dann auch rücksichtlich der Leistungen Pünctlichkeit, Sauberkeit, Ordentlichkeit in Anspruch nehmen. Was namentlich das Element des Mundartlichen betrifft, so kann demselben, so gewiß die Schriftsprache allein den allgemein nationalen und bürgerlichen Verkehr vermittelt, nicht der freie Raum gestattet werden, wie ihn z. B. Raumer und Wackernagel verlangen, wenn gleich der Frische, der Naivetät und der Derbheit des volksthümlichen Ausdrucks ein Recht zuzuerkennen und der eigenthümlichen Sprechweise des Volks manche Concession zu machen ist.

Die stufenmäßige Behandlung des Gegenstands wird sich auf dieser Grundlage in der Volksschule also gestalten: Untere Stufe. Niederschreiben des Memorirten, schriftliches Wiedergeben kleinerer biblischer Erzählungen, die vorerzählt und bis zur Geläufigkeit nacherzählt worden sind; ebenso anderer kleinerer Lesestücke, Beantwortung einfacher Fragen und Bildung kurzer abgerundeter Urtheile über behandelte Unterrichtsgegenstände, namentlich Lesestoffe. — Mittlere Stufe: Steigerung der Forderung nach Seite des Stoffs: größere Erzählungen; Beschreibungen von Gegenständen, — entweder auf der Grundlage logisch analysirter Lesestücke oder freier Betrachtung von lebendigen und im Bilde geschauten Gegenständen, nach einer Ordnung feststehender Gesichtspuncte (Art, Gestalt, Theile, Stoff, Lebensweise, Nutzen, Schaden u. s. w., vgl. Otto a. a. O., S. 75). Rücksichtlich der Form nun — auch Umwandlungen des Ausdrucks (Paraphrasen; Umformung der directen Rede in die indirecte, und umgekehrt: Darstellung des Stoffs in Gesprächsform), wobei aber die Verwandlung der poetischen Stoffe in prosaische Form in der Regel aus naheliegenden Gründen verwerflich ist. — Obere Stufe: Zum Früheren nun auch Beschreibungen aus dem innern Leben. Einfache Lebensbeschreibungen und Charakterzeichnungen (Bilder aus der Bibel und der Weltgeschichte) und Behandlungen einfacher Wahrheiten als Resultate kennen gelernter Thatsachen; Erörterung über Nutzen und Schaden der Gegenstände und Erscheinungen; sittliche Urtheile über Personen und Begründung derselben; einfache Sinnerklärung von Sprüchwörtern mit Hinweisung auf die entsprechenden Lebenserfahrungen. Betreffend die mehr schulmäßige Art der Uebungen steht dem denkenden und thätigen Lehrer eine große Mannigfaltigkeit derselben zu Gebot, je nachdem er die Kraft des Schülers mehr oder minder in Anspruch nehmen kann und will. Freiere Umbildungen mit wechselnder Form und verändertem Plan (z. B. Verwandlung einer Beschreibung in eine Erzählung: wenn die Natur und die Thätigkeit der Biene beschrieben worden ist [württ. Lesebuch Nr. 25], Erzählung des Schwärmens in der Form eines eigenen Erlebnisses; Umgestaltung des Stoffs nach veränderter Disposition und Gedankenfolge, Rückführung concreter Stoffe auf allgemeine Wahrheiten, z. B. der Fabel über „den alten Löwen" von Lessing), Rückbildungen des gegebenen Stoffes (Auszüge, Verkürzungen, Dispositionen und auf der Grundlage davon Reconstructionen); Ausbildungen (Erweiterungen und Ergänzungen, namentlich durch Eingehen in den Sinn und die Gedanken der handelnden Personen, detaillirtere Darstellung der Verhältnisse und äußern Umstände); Nachbildungen, (z. B. Beschreibungen von weiteren Naturgegenständen, Thieren ꝛc. nach der bei andern Beschreibungen gefundenen Gedankenordnung; Darstellung specieller Naturvorgänge nach dem Muster allgemeiner Darstellungen: Insectenverwandlung, Verwandlungen der Seidenraupe; Uebertragung von Fabeln auf allgemeine menschliche und geschichtliche Verhältnisse, wie der Fabel „der Fuchs und die Traube" auf das Thema: der Knabe und der mit Geschenken behangene Kletterbaum; der Fabel „der alte Löwe" auf Napoleon in St. Helena u. s. w.). Proben bei Otto, Jost, in Körner's prakt. Schulmann (Leipzig) und Leistners Archiv (Stuttgart).

Was nun aber freilich bei der besten Methode dem Lehrer der Volksschule als die größte Schwierigkeit und die sauerste Mühe zurückbleiben wird, das ist endlich die Controle und Correctur der gefertigten Arbeiten. Hier hilft weder ein Versuch, sich der Last zu entziehen, noch ein Murren und Klagen, sondern einfach die Treue, welche es lernt, auch dem gebotenen Unangenehmen im Pflichtgefühl sich gerne zu unterziehen. Damit jedoch der Lehrer sich seine Last nicht unnöthig erschwere, ist zu bemerken, daß je einfacher die Aufgaben und je vorbereiteter die Lösungen sind, desto eher eine gemeinsame und öffentliche Correctur eintreten — und je mehr dieselben im Zusammenhang mit dem gegebenen Lesestoffe sich halten, desto leichter auch eine Mithülfe von Seiten der Schüler stattfinden kann. Daß bei der Correctur selbst die Thätigkeit der Schüler dadurch, daß der Lehrer das Falsche bloß mit Zeichen andeutet und eigene Nachbesserung

verlangt, in Anspruch genommen werden muß, lehrt eine umsichtige Didaktik von selbst (vgl. d. Artikel „Aufgaben"). **Eisenlohr.**

Aufsätze, lateinische, s. Lateinische Sprache.

Aufsicht, s. Beaufsichtigung.

— —, Schulaufsicht, s. Schulregiment.

Aufsteigen, s. Versetzung.

Augenmaß, s. Sinnenübungen.

Augustinus (Aurelius), der größte Kirchenvater des Abendlandes, geb. zu Tagastä in Nordafrika 353, † als Bischof von Hippo 429. Des Mannes hohe Bedeutung, die ihm sowohl als dem Begründer der erst wieder im Protestantismus zu voller Anerkennung gelangten und fixirten, echt evangelischen Lehre von Sünde und Gnade, wie andererseits als einem Hauptträger der Idee einer einheitlich organisirten, mit höchster Auctorität ausgestatteten katholischen Kirche gebührt (weshalb er nach der einen Seite eben so sehr der Patron Luthers und der evangelischen Kirche, wie nach der andern der Patron des Katholicismus, ein specifisch katholischer Heiliger ist) — haben wir hier nicht näher zu erörtern; für Nichttheologen dient zu diesem Zwecke Neanders Schilderung im II. Bande seiner „Denkwürdigkeiten"; Böhringer, Kirchengeschichte in Biographien I. 3. S. 99—774; Hagenbachs Vorlesungen über die Geschichte der alten Kirche u. a. m. Was unserem Kirchenvater die Ehre einbrachte, auch von den Pädagogen beachtet, d. h. vornehmlich geschmäht zu werden — seine Lehre von der Erbsünde als einem von Adams Fall sich herdatirenden, durchs ganze Geschlecht sich forterbenden, in dem Gelüste sich kundgebenden sittlichen Verderben —: dies lassen wir als Lehre mit ihren pädagogischen Consequenzen hier ebenfalls noch bei Seite, da dem Dogma von der Erbsünde nach seiner pädagogischen Wahrheit und Bedeutung ein eigener Artikel gewidmet und dabei auf die augustinische Gestaltung dieser Lehre Rücksicht genommen werden wird. Gegenwärtige Zeilen dagegen haben nur den Zweck, namhaft zu machen, was sich in Augustins persönlicher Lebensentwicklung theils in allgemein pädagogischer Hinsicht, theils in Bezug auf die Geschichte der altchristlichen Erziehung und Schulbildung Bemerkenswerthes darbietet, und was uns, als Zug im Leben eines Mannes von solcher Größe, um so werthvoller ist, weil wir uns ein historisches Bild von der Pädagogik der altchristlichen Jahrhunderte fast nur aus solchen Zügen construiren können.

Zunächst ist es das Bild seiner vortrefflichen Mutter Monica, was den christlichen Pädagogen in hohem Grade interessiren muß: wie sie ihren noch heidnischen, aufbrausenden Gatten Patricius durch unendliche Liebe und Sanftmuth für das Christenthum zu gewinnen weiß; — wie sie in ihres Sohnes früheste Kindheit mit inbrünstiger und doch immer zarter Frömmigkeit die Saatkörner christlichen Lebens ausstreut, die auch unter jahrelanger Verschüttung dennoch nie erstarben und später so reichliche Frucht trugen; — wie sie Jahrzehente hindurch Kummer über Kummer um des Sohnes willen zu tragen hat, da er, feurig von Natur, von rasch auflodernder Sinnlichkeit, unruhig und unternehmend, auf schlimme Abwege geräth, gestachelt vornehmlich von zwei Leidenschaften, Ehrgeiz und Fleischeslust, und ihm selbst das Suchen nach Wahrheit zur Versuchung wird, indem er in der Manichäer Hände fällt; — wie sie aber nie abläßt, für ihn zu beten und zu hoffen, denn „der Sohn so vieler Thränen kann ja nicht verloren gehen" (dies sagte ihr nach Conf. III, 12. „ein gewisser Bischof", der Tradition nach Ambrosius, was aber chronologisch nicht denkbar ist, nach wahrscheinlicher Annahme der Bischof von Tagastä); — wie sie ihn, in die Heimat zurückgekehrt, mit einer Geliebten und einem Sohne (Adeodatus), wieder aufnimmt, sich selbst auch einer Schuld anklagend, weil sie sich seiner Schulbildung unter heidnischen Lehrern nicht widersetzt; — wie sie ihn als gefeierten Redner und Lehrer der Beredtsamkeit abermals von sich lassen muß, da er nach Karthago und Rom und, weil er nirgends Frieden findet, nach Mailand geht, wo ihn der heilige Ambrosius sowohl durch seine Rednergabe als durch die Macht seiner ganzen Persönlichkeit dergestalt fesselt, daß er

sich endlich aus seinen manichäischen Thorheiten und aus seinem weltlichen Sinne losringt (aus jenen leichter als aus diesem); — wie endlich die treue Mutter, die ihm dahin nachgegangen, ihn als einen neuen Menschen wiederfindet, der sich nach ernster Vorbereitung in der Osternacht 387 von Ambrosius taufen läßt. (An diesen Moment knüpft die christliche Sage die Entstehung des sogenannten ambrosianischen Lobgesanges, des Te Deum, der jedoch älter und ohne Zweifel morgenländischen Ursprungs ist; bei Augustins Taufe nämlich soll Ambrosius begeistert in die Worte ausgebrochen sein: Te Deum laudamus, Augustin habe ebenso zugleich dichtend und singend respondirt: Te Dominum confitemur, und so sei der ganze Hymnus das Werk dieses Moments gewesen, indem jedes Zeilenpaar auf gleiche Weise von beiden Männern inmitten der Gemeinde gesungen worden, bis Augustin mit in te domine speravi geschlossen habe, worauf Monica ihn mit den Worten bewillkommt habe: malo te christianum Augustinum quam imperatorem Augustum.) Ihres Lebens höchsten Wunsch hatte sie erreicht; kurz darauf gieng sie ein zur Ruhe. (Eine überaus anziehende Lebensschilderung hat Ahlfeld gegeben in dem Schriftchen: Monica, ein Lebensbild; Hamburg, Agentur des rauhen Hauses, 1853. 55 Seiten.)

So schön dieses Bild christlich-mütterlicher Liebe ist, so düster erschien dem Augustin in seinen Mannesjahren sein Jugendleben; helle glänzt daraus der Name der Mutter hervor, aber sowohl was er im eigenen Herzen getragen und verübt zu haben sich erinnert, als was die Lehrer an ihm thaten und nicht thaten, das stellt sich ihm als lauter Sünde und Thorheit vor Augen. Von hohem pädagogischem Werthe sind in dieser Beziehung seine Bekenntnisse (Confessionum libri X; die neueste, sehr schöne Ausgabe, besorgt von K. v. Raumer, ist 1856, Stuttgart bei S. G. Liesching erschienen; in demselben Verlag erschien 1838 (3. Aufl. 1856) eine mit Geschmack bearbeitete deutsche Uebersetzung unter dem Titel: „Die Bekenntnisse des heiligen Augustinus als ein Zeugnis christlichen Glaubens zur Anregung einer tieferen Gottes- und Selbstkenntnis", aus dem Lateinischen übertragen von Georg Rapp). Schon in den ersten Regungen kindischen Eigenwillens erkennt Augustin (B. I. Cap. 7) die sündige Begehrlichkeit und verfolgt die Züge der sich aus diesen Anfängen weiter entwickelnden Sünde durch alle Stadien hindurch bis zu den argen Verirrungen des Jünglings; überall kommt er zu dem Resultat: „Ist das kindliche Unschuld? Nein, sie ist es nicht!" (Oder Cap. 12: tantillus puer et tantus peccator!) Ueberall findet er, daß alle die Entschuldigungen des jugendlichen Bösen nichtig seien, daß es wirklich die Lust am Bösen, an der Sünde als Sünde sei, was zum Thun des Verbotenen reize (B. II. Cap. 4 und 6.). Aber nie unterläßt er, auch der selbst unter seinen Sünden ihn im Auge behaltenden göttlichen Liebe zu gedenken und sie zu preisen, daß sie ihn darin nicht untergehen ließ. (B. III. Cap. 3: „Aber von ferne schwebte um mich dein treues Erbarmen; überall züchtigtest du mich, in welchen Pfuhl von Schändlichkeiten ich mich auch warf"; B. II. Cap. 7: „Lieben will ich dich, Herr, danken dir und deinen Namen bekennen, daß du eine solche Sünde vergeben hast; denn wem danke ichs, als deiner Gnade und Erbarmung, daß du meine Sünden schmelztest wie das Eis?" B. III. Cap. 11: „Du recktest deine Hand aus der Höhe und rissest aus dieser tiefen Nacht meine Seele, da für mich meine Mutter, deine Getreue, inniger zu dir weinte, als sonst Mütter ihre leiblich Todten beweinen. Sie sah mich dem Glauben und dem Geiste gestorben, die sie von dir empfangen hatte, und du erhörtest sie. Du hast nicht verachtet ihre Thränen, womit ihre Augen die Erde netzten, wo sie zu dir rief, o treues Erbarmen, und du erhörtest sie!")

In der andern obengenannten Beziehung geben uns Augustins Jugenderinnerungen eine Zeichnung von der Bildungslaufbahn, auf die selbst Christen, wenn sie überhaupt eine wissenschaftliche und staatsmännische Bildung erlangen wollten, angewiesen waren, weil keine eigenen christlichen Lehranstalten bestanden (die einzige Schule zu Alexandria, s. d. Art., reichte natürlich nicht für Abendland und Morgenland aus, und war, außer-

dem daß ihre ursprüngliche Bestimmung eine andere war, zu Augustins Zeiten auch weit über ihre Blütezeit hinaus und ihrem Ende nahe). Nicht nur der Vater Augustins wollte einen Redner aus seinem Sohne machen, sondern auch die Mutter wußte es nicht anders; so las er denn in der Schule heidnische Schriftsteller, an denen seine Phantasie sich erhitzte; ein Schnitzer galt für ein viel größeres Verbrechen als ein sittliches Vergehen. Zum Lernen habe man ihn anfangs zwingen müßen (B. I. Cap. 12); die ersten Pensen, Lesen, Schreiben, Rechnen habe er für Last und Qual gehalten (Cap. 13); aber als er lesen gekonnt, haben ihn die Mythen so sehr angezogen, daß, wenn ihn jemand am Lesen derselben verhindert habe, er darüber ärgerlich geworden sei; nur das Spiel war ihm oft lieber, als solches Lernen. „Solchen Wein des Irrthums setzten uns die von ihm trunkenen Lehrer vor. Tranken wir nicht, so wurden wir geschlagen und fanden keinen nüchternen Richter, um Hülfe zu suchen." Die Schuldisciplin erscheint als eine sehr rohe (B. I. Cap. 9: „Ich flehte zu dir, so klein ich war, mit nicht kleiner Inbrunst — rogabam te parvus non parvo affectu —, du mögest mich in der Schule vor Schlägen bewahren. Und da du mich nicht erhörtest, damit mich die scharfe Zucht weiser mache, lachten die älteren Leute, selbst die Eltern meiner Plagen . . . Ich erhielt Streiche, weil ich gerne Ball spielte und dadurch am Erlernen jener Kenntnisse gehindert wurde, mit welchen ich in späten Jahren noch häßlicher spielen sollte." Dies bezieht sich auf den höhern Curs in der Rhetorik, wo er lernen mußte, mit advocatischer Sophistik die Wahrheit behandeln und mishandeln. (B. III. Cap. 3: „Auch jene wissenschaftlichen Bestrebungen, für so ehrenvoll gehalten, reizten mich nur im Hinblick auf die Processe vor den Gerichten, wo man, je trüglicher, desto löblicher sich hervorthut; denn so verblendet sind die Menschen, daß sie ihrer Verblendung sich sogar rühmen. [— Eo laudabilior, quo fraudulentior; tanta est caecitas hominum, de caecitate etiam gloriantium —]) Welchen Einfluß das Theater auf die Phantasie des Knaben und Jünglings übte, schildert er B. III. Cap. 2. — Einen mächtigen Eindruck machte es auf ihn, als er an eine philosophische Schrift von Cicero gerieth (B. III. Cap. 4); es erwachte das philosophische Interesse in ihm, und merkwürdig ist, wie dies in ihm sogleich eine religiöse Richtung nahm; der Durst nach Weisheit, den Cicero in ihm geweckt, trieb ihn zum Gebet; und so sehr ihn das Buch anzog, es fehlte ihm etwas darin: „Entzündet wurde ich von dieser Schrift, nur dämpfte das meine Glut, daß Christi Name nicht darin war; denn nach deiner Erbarmung hatte mein junges Herz schon mit der Muttermilch den Namen meines Erlösers, deines Sohnes, eingesogen und werthgehalten, und auch das Gelehrteste, Ausgebildetste und wahr Gesprochene gewann mich nicht ganz, wenn jener Name ihm fehlte" — eine Stelle von großem Gewicht, ein Bekenntnis, dem sich viele ähnliche von Männern anreihen könnten, die allen Negationen Preis gegeben, lediglich durch diese mit der Muttermilch eingesogene Liebe und Ehrfurcht gegen den Herrn, den sie, auch wenn sie factisch ihn verließen, dennoch im Innersten des Herzens nicht entbehren konnten, vor dem geistigen Verkommen bewahrt und zum Glauben zurückgeführt wurden.

Aus seiner späteren Thätigkeit haben wir nur noch eine Schrift zu erwähnen, die speciell katechetischen Inhalts ist: de catechizandis rudibus; eine Schrift, womit er einem jüngeren Geistlichen auf dessen Bitte Anleitung zur Behandlung der Katechumenen ertheilt. Obwohl diese nicht Kinder, sondern erwachsene Proselyten waren, so enthalten doch Augustins Rathschläge so viel Treffliches, daß heute noch, wer das Fach der Katechese sorgfältiger studiren will, an dieser Schrift nicht vorbeigehen darf. Der ehemalige Erzbischof Gruber von Salzburg hat diese Schrift als Grundlage zu katechetischen Vorlesungen benützt (2te Aufl. Salzburg 1836). S. übrigens den Art. Katechetik.

Weniger bedeutend für die Geschichte der Pädagogik, obwohl wenigstens der Erwähnung werth, ist es, daß wir von ihm eine eigene Schrift über die principia rhetorices, eine andere de musica besitzen. Mehr könnte es dem Zwecke der päd. Encykl. ent-

sprechend scheinen, an die Einrichtung Augustins zu erinnern, die er als Bischof von Hippo traf, um seinen Klerus zu einem klösterlichen Leben zu vereinigen, ein Beispiel, das vielfach nachgeahmt wurde und allerdings auch als eine der geschichtlichen Wurzeln zu betrachten ist, aus welchen die Priesterseminare hervorgewachsen sind; (vgl. darüber Theiner, Geschichte der geistlichen Bildungsanstalten, S. 10—15). Allein da die Zöglinge dieses Instituts, wenn man sie überhaupt so nennen kann, bereits Männer waren, und die Vorübungen derer, welche sich darin erst zum geistlichen Berufe tüchtig machen oder vielmehr erproben sollten, lediglich in mönchischer Ascese bestanden, so beschränkt sich die Wichtigkeit des Instituts auf seine kirchengeschichtliche Bedeutung als Gründung des sogenannten kanonischen Lebens. **Palmer.**

Ausbildung (vb. ausbilden, und besonders reflexiv sich ausbilden) bedeutet als pädagogischer terminus technicus im wesentlichen dasselbe, was das Stammwort Bildung, mit dem es oft auch ganz synonym gebraucht wird, daher hier durchaus auf den betr. Artikel zu verweisen ist, an welchen sich der gegenwärtige nur wie der Zusatz dem Lehrsatze anschließt. — Das Specifische des Begriffes der Ausbildung gegenüber von dem der Bildung, die Schattirung, welche die Zusammensetzung zu dem Grundbegriff hinzubringt, beruht theils auf dem, freilich nicht immer ganz constanten Sprachgebrauch (wie denn früher nicht selten das Compositum gebraucht wurde, wo der neuere Sprachgebrauch mit dem Simplex sich begnügt), theils ist sie etymologisch in der Vorsilbe „aus“ begründet, welche hier wie in ähnlichen Zusammensetzungen (vgl. z. B. ausarbeiten, ausbauen, ausbessern, ausführen u. dgl., auch das lat. excolere, educare) das Hervorgehen der Erscheinung aus dem inneren Wesen, die Bewegung vom implicitum zum explicitum, vom Ansich- zum Fürsichsein, von der Potenz zur Actualität, aber auch zugleich den Fortschritt zu einer höheren Stufe, den Abschluß eines Processes, die Erreichung der Vollkommenheit, des non plus ultra bezeichnet (vgl. auch Baur, Erziehungsl. S. 3 über die Bedeutung der Vorsilben „aus“ und „er“). So ist Ausbildung theils = Herausbilden, Herausarbeiten oder (neutral) Herauswachsen des im Keim implicite Enthaltenen, Entwickelung eines Keims, Entfaltung einer Anlage, theils = Erreichung einer (relativ) vollkommenen Bildung, das relative Zum-Abschlußkommen eines Bildungsprocesses. Während Bildung „unterschiedlich activ und passiv gebraucht wird, = Bildungsproceß und Resultat dieses Processes, ein Werden oder ein Gewordenes“: so überwiegt dagegen in Ausbildung die Bedeutung des Processes, der Evolution, des Werdens und Wachsens von innen heraus; Ausbildung ist die Bewegung oder Thätigkeit, durch welche eine Bildung, ein Gebilde zu Stande kommt.

Dieser zunächst ganz formale Begriff erhält nun aber seinen realen Inhalt theils durch das auszubildende Object oder Substrat, theils durch das angestrebte Ziel, das zu erreichende Resultat des Bildungs- oder Ausbildungsprocesses. Gebildet wird ein Stoff, oder ein Gegenstand aus einem Stoff, — auf dem Gebiet der Pädagogik der Mensch, die Persönlichkeit: das Kind zum Menschen oder aus Kindern Menschen zu bilden, aus einem natürlich bestimmten Individuum eine sittlich sich selbst bestimmende Persönlichkeit, ist ja der ganzen Pädagogik Aufgabe und Inhalt. Dagegen ist das Substrat der Ausbildung im physischen wie im geistigen Sinn immer etwas dynamisches: eine Potenz, ein Keim, aus welchem die darin eingeschlossene Entwicklung sich herausbildet, hervorarbeitet, um zu erscheinender Realität, zum erreichbaren Grad der Vollkommenheit zu gelangen. So bildet — auf dem Gebiet der Physiologie, woher zunächst der pädagogische Gebrauch des Worts abzuleiten ist, — der Keim sich aus zur Pflanze, das Ei zum Fötus oder auch eine Krankheitsdisposition zur Krankheit u. dgl. Object oder Substrat der Ausbildung auf geistig sittlichem Gebiet ist also die ganze seelische Dynamis, die Seelenvermögen oder die Seele als Inbegriff ihrer Vermögen, die ganze psychische Naturanlage, und zwar diese in ihrer ganzen Vielseitigkeit und generellen wie individuellen Besonderung, wie sie wesentlich und in jedem Menschen in eine Fülle verschiedener Kräfte, Vermögen, Anlagen, Fähigkeiten sich spaltet, und wie sie trotz

der Einheit der Menschennatur doch in jedem einzelnen Individuum wieder qualitativ wie graduell eine verschiedene ist. Anlage und Ausbildung sind correlate, entgegengesetzte und eben darum sich fordernde Begriffe: was in der Menschennatur, was im einzelnen Individuum vom Schöpfer angelegt ist, das kann und soll durch des Menschen That, durch das was er selbst zu seiner Ausbildung beiträgt, aber ebenso durch Hingebung an erziehende und bildende Einwirkungen von außen herausgebildet, herausgearbeitet, und bis zu einem wenigstens relativen Grad der Vollkommenheit hinaus- und hinaufgeführt werden. Während nun aber Bildung die Ausgestaltung der ganzen Individualität bedeutet, „die Ausgestaltung des ganzen innern Menschen zu einer in sich harmonischen Lebenserscheinung“: so verhält sich hiezu der Begriff der Ausbildung wie der Theil zum Ganzen, oder wie die auf die einzelnen Theile gerichtete Thätigkeit zu der Gestaltung des Ganzen. Ausgebildet wird nicht der Mensch (wenigstens ist das keine gewöhnliche Ausdrucksweise), sondern eine einzelne Seite oder Anlage desselben, oder der Mensch nach einer bestimmten Seite oder Richtung hin. Aber auch nicht einmal die Ausbildung aller einzelnen Anlagen zusammen würde dem Begriff der „Bildung“ in jenem höchsten Sinne des Wortes gleichkommen, sofern die Bildung drei gleich wesentliche Momente in sich begreift, — das der Ausbildung, Umbildung und Hineinbildung, das der positiven Entwicklung der gottverliehenen Anlagen von innen heraus, das der Bekämpfung, Beschränkung und Ueberwindung des Niedrigen und Bösen in der Menschennatur, Zucht, Erneurung, Wiedergeburt, — und endlich das der Aneignung der vorhandenen Bildungsstoffe. Nur das erste positive Moment, die Entwicklung der relativ guten Naturseite des Menschen, wird durch das Wort Ausbildung zunächst bezeichnet, wenn gleich wie überall so auch hier eine positive Entwicklung ohne Ueberwindung der Gegensätze und ein Wachsthum ohne Intussusception und Assimilation nicht möglich ist. — Der Ausbildung bedürftig und fähig sind aber alle die verschiedenen Seiten und die verschiedenen Grade menschlicher Begabung. Keine Begabung ist so schwach, daß sie nicht durch Ausbildung könnte gehoben werden; es wäre denn, daß wie bei den mangelhaft Organisirten irgend ein leibliches oder geistiges Organ ganz fehlte: wo kein Auge, da ist freilich keine Ausbildung des Gesichtssinns, wo kein Gehör, da ist keine musikalische Ausbildung möglich; aber auch ein Minimum von Anlage kann ausgebildet werden, und solang nicht wenigstens ein Versuch einer Ausbildung gemacht ist, kann man nie wissen, ob eine Anlage fehlt oder bloß schlummert. Andrerseits aber giebt es auch kein Maximum von natürlicher Begabung, sei's im Ganzen, sei's in einer einzelnen Richtung, das der Ausbildung entbehren könnte; ihrer bedarf auch das Talent, auch die relativ höchste Potenz natürlicher Begabung. Ja es kann nichts verkehrteres geben als die vielverbreitete Meinung, als ob ein plus von Talent etwa zu einem minus von Fleiß und Gewissenhaftigkeit in der Ausbildung berechtige; im Gegentheil — je höher eine Begabung, desto nöthiger die Ausbildung, theils damit wirklich das erreichbar Höchste erreicht, theils damit die einzelne Anlage wie der ganze Mensch vor Verwilderung und Vergeilung bewahrt werde. Freilich, wo nichts angelegt ist, da kann sich auch nichts ausbilden: der Mensch kann sich nichts geben, das er nicht empfangen hätte, und auch seiner geistigen Länge kann niemand eine Elle zusetzen. Aber durch die Ausbildung erst kommt heraus und tritt zu Tage, was des Schöpfers Hand in den Menschen gelegt hat, wird geweckt was schlummert, gelangt zur Wirklichkeit und Wirksamkeit, was zuvor bloße Möglichkeit war; die φύσις wird zur ἕξις, die Dynamis zur Energie, die Fähigkeit zur Fertigkeit, das Talent zur Virtuosität; ja es ist als ob die Potenz selbst durch Uebung und Ausbildung noch könnte potenzirt werden, denn wer da hat, dem wird gegeben. Die Kraft wird gestärkt und gestählt, der geistige Besitz intensiv wie extensiv gesteigert und gemehrt durch treue, zweckmäßige und stetig fortgesetzte Ausbildung, während die reichste und schönste Begabung ein vergrabenes Pfund, ein todter Schatz bleibt, ja mehr und mehr abnimmt, vertrocknet, verkümmert und verdirbt, wo es den von Gott verliehenen Anlagen durch Schuld der Verhältnisse an der rechten Ausbildung fehlt

oder wo der Mensch durch eigne Schuld daran es fehlen läßt. Denn beides muß immer beisammen sein — das Sichausbilden und Ausgebildetwerden, die Arbeit des Menschen, die Einwirkungen von außen und die Wirkungen von oben. Die Ausbildung ist ein activpassiver oder reflexiver Proceß (wie ja auch der Sprachgebrauch es andeutet), wobei die individuellen Anlagen entwickelt werden, indem sie sich selbst entwickeln und umgekehrt. Mehr und mehr muß hiebei die Passivität in die Activität, die Receptivität in Spontaneität sich umsetzen; die passive Ausbildung, welche Erziehung und Unterricht dem Menschen angedeihen lassen, muß von selbst zur activen, zur Selbstausbildung führen; diese hat aber keine Grenze als die des menschlichen Lebens. Die Ausbildung schließt die Fortbildung in sich, ohne mit ihr identisch zu sein. Insofern ist der Begriff der Ausbildung ein noch höherer als der der Erziehung und greift über das Gebiet der Pädagogik im engern Sinn hinaus, hinein in die Schule des Lebens. Wie der gereifte Jüngling, nachdem er erzogen ist und ausgelernt hat, etwa auf Reisen geht zu seiner „Ausbildung“: so geht überhaupt die Ausbildung fort, oder fängt im engeren Sinne, als active Selbstbildung, da erst recht an, wo die Erziehung aufhört. In diesem Sinn hat z. B. Baur (Erziehungl. S. 86) die Ausbildung — doch wohl viel zu eng — definirt als „die fortdauernde Erziehung zwischen Mündigen.“

So erhält der Begriff der Ausbildung seinen Inhalt, sein Maß und seine Begrenzung durch das ihm zu Grund liegende Substrat, die menschliche Anlage. Der Art nach ist sie so verschieden wie diese: jede einzelne Seite des menschlichen Wesens kann und soll ausgebildet werden, die leibliche wie die geistige, die körperlichen Organe, Kräfte und Fertigkeiten, wie die intellectuelle moralische und ästhetische Seite des Menschen, Verstand und Willen, Geist und Herz, Geschmack und Phantasie, die Seite des Wissens wie die des Könnens, des Aneignens wie die des Schaffens, die großen und edlen Grundfactoren des höheren geistigen und sittlichen Lebens, wie die niedrigeren aber dennoch unentbehrlichen Kräfte und Vermögen, die den Bedürfnissen des praktischen Lebens dienen, oder jene scheinbar nur zum Luxus beigegebenen Fähigkeiten und Talente, die dazu beitragen, das Leben, das sociale wie das Einzelleben, auszuschmücken und zu verschönern. Wer eine schöne Stimme, wer die Gabe des Witzes, wer ein Talent zur Mimik hat, der mag sie immer ausbildend veredeln, wie ein anderer seine technischen Anlagen für die saure Werktagsarbeit des Lebens ausbildet, nur daß keiner die minder werthvolle Anlage ausbilde auf Kosten der werthvollen und daß er nicht über dem Ausbilden einer einzelnen Seite das Ziel aller Ausbildung aus dem Auge verliere.

Eben dieses Ziel, der allgemeine und specielle Bildungszweck, ist es, wodurch der Werth der einzelnen Anlagen und ihrer Ausbildung erst seine nähere Bestimmung erhält. Die Ausbildung muß nicht bloß ein Substrat, sondern auch einen Zweck haben, — ein Resultat, das bei dem Bildungsproceß herauskommt, ein Ziel, worauf er hinausläuft. Dies ist der terminus ad quem, wie die natürliche Begabung der terminus a quo des ganzen Processes; dies ist die teleologische, wie die Anlage die physiologische Begrenzung des Begriffs der Ausbildung — eben im Unterschied vom Begriff der Bildung. Bildung ist Selbstzweck, die Ausbildung aber hat einen Zweck und soll einen haben, und taugt nur dann etwas, wenn sie diesem Zweck sich unterordnet. Wer, herumtastend und experimentirend, bald diese bald jene geistige Kraft oder Anlage in sich oder an einem andern ausbilden wollte, der würde zwecklos arbeiten, und darum auch resultatlos. Wer sich oder andere ausbilden will, der muß zuerst wissen wozu? oder es muß wenigstens im Verlauf des Bildungsprocesses ein Punct kommen, wo er sich dieses Zieles, des allgemeinen wie des besondern Berufes, für den er sich ausbilden will, bewußt wird und dafür sich entscheidet. Schulen, Gymnasien, Universitäten sind und sollen sein Bildungsanstalten, nicht Ausbildungs-, noch weniger Abrichtungsanstalten, weil, auch bei der akademischen Fachbildung, nicht Einübung für das einzelne Fach, sondern Bildung des ganzen Menschen oder Fachbildung auf Grundlage allgemeiner Bildung ihr Hauptzweck ist. Dagegen giebt es Anstalten zur Ausbildung von Schullehrern, von Technikern,

von Diakonissinnen u. dgl., wobei eben die Tüchtigmachung für diesen besonderen Beruf, die Ausbildung für den speciellen Zweck die Hauptsache ist. Es ist ja überhaupt der Beruf des Menschen und daher auch der Zweck für die Ausbildung seiner Anlagen ein doppelter: der allgemeine, für alle wesentlich gleiche Menschenberuf, und der specielle, durch individuelle Anlage, Lebensstellung und eigene Wahl bedingte Lebensberuf des Einzelnen. Jenem wie diesem soll die Ausbildung dienen: Du sollst dich, d. h. deine individuellen Gaben und Anlagen ausbilden, um zu wahrhaft menschlicher Bildung zu gelangen, um ein ganzer gesunder Mensch, eine geistigsittliche Persönlichkeit, um tüchtig zu werden für Gottes Reich. Auf dem Weg nach diesem Ziele giebt es nun freilich keinen Stillstand, keinen Abschluß, wenigstens im Diesseits. Aber neben und innerhalb dieses allgemeinen Menschenberufs, für den jeder sich fort und fort ausbilden soll, steht der besondere persönliche Lebensberuf, für den nun eben auch eine besondere Ausbildung auf der Basis der natürlichen Anlagen erfordert wird, damit der natürlichen Bestimmtheit die berufsmäßige Bestimmung und Richtung gegeben werde, damit die für den besondern Beruf erforderlichen Kräfte geübt, Fertigkeiten angeeignet, Kenntnisse erworben werden und so neben und in der allgemeinen Tüchtigkeit fürs Leben die besondere Berufstüchtigkeit erwachse. Eben in dieser liegt dann der relative Abschluß der Ausbildung für den Einzelnen: seine Ausbildung ist vollendet, wenn er die für seinen besonderen Beruf und für seine individuelle Lebensstellung erforderliche geistige und sittliche Tüchtigkeit erlangt hat. Freilich bezeichnet auch hier Ausbildung nur einen relativen, nicht einen absoluten Abschluß: theils weil schon die specielle Berufstüchtigkeit niemals eine absolut vollkommene, sondern Fortbildung auch innerhalb des Berufs und für den Beruf jedem nothwendig ist („man lernt nie aus" sagt das Sprüchwort), theils weil über diesem relativen und speciellen Zweck der Ausbildung für den bestimmten Beruf jederzeit noch der allgemeine und absolute der Bildung zur Humanität, der Tüchtigmachung fürs Reich Gottes steht. Ein gebildeter Mensch kann einer sein, soll sogar jeder zu werden suchen in suo genere; es kann einer auch in einer bestimmten Branche sich vollkommen ausgebildet, seine Ausbildung abgeschlossen und vollendet haben; einen „ausgebildeten Menschen" (Göthe) aber schlechthin oder eine „ausgebildete Menschheit" (Fichte) giebt es im strengen Sinne des Wortes nicht und nie, — sondern nur eine größere oder geringere Annäherung an jenen pädagogischen finis bonorum, an jenes schöne Ideal und jene vielmisbrauchte Phrase — die harmonische Ausbildung aller Geistesvermögen.

Als Ideal oder als kritisches Correctiv muß dieses Ziel der harmonischen oder organischen Ausbildung freilich bei jeder Ausbildung eines einzelnen Vermögens oder für einen besonderen Zweck, dem Erzieher oder Selbsterzieher vorschweben; sonst führt die Ausbildung zu demjenigen Resultat, welches im eigentlichen und schlimmen Sinne des Wortes einseitige Bildung heißt — Ausbildung einer einzelnen Seite oder Anlage des Geistes oder Ausbildung des Geistes nach einer einzelnen Richtung hin oder für einen speciellen Zweck auf Kosten anderer ebenso wesentlicher, wo nicht gar wichtigerer und höherer Seiten oder Richtungen, z. B. Ausbildung des Verstandes auf Kosten des Gemüthes, Ausbildung der Phantasie oder einer einzelnen Kunstfertigkeit auf Kosten der geistigen und sittlichen Ganzheit und Gesundheit, oder gar das bloß mechanische Beibringen einzelner äußerlicher Fertigkeiten ohne Rücksicht auf Recht und Werth der Persönlichkeit — die Abrichtung, das gerade Gegentheil der Ausbildung (s. d. A.). Eben weil es im Wesen der allgemeinen menschlichen wie der mannigfachen individuellen Beschränktheit liegt, daß eine gewisse Einseitigkeit der Ausbildung selten oder nie vermieden wird: eben darum ist die Gefahr einer fehlerhaften und verderblichen Einseitigkeit um so größer, und am größten gerade da, wo ein einzelnes hervorragendes Talent vielleicht bis zu relativer Vollkommenheit, zur Virtuosität ausgebildet wird. — Als Scylla aber liegt neben dieser Charybdis der einseitigen Bildung — die oberflächliche Bildung, die Halbbildung, das „in omnibus aliquid, in toto nihil," jene bloß

äußerliche Aneignung oder Aufpfropfung gewisser vorgefundener Bildungsschemen oder Bildungsresultate, jene bloße Umkleidung eines innerlich rohen und ungebildeten Individuums mit den Formen und einem, andere Halbgebildete vielleicht blendenden Schein der Bildung, ohne die rechte Heraus- und Hineinbildung, ohne jene von innen nach außen gehende und wieder von außen nach innen sich vertiefende treue und gewissenhafte Aus- und Durchbildung der gottverliehenen eigenen Begabung, und insbesondere ohne jenes für alle Pädagogik unentbehrliche Moment der Zucht und Selbstzucht des Geistes — eine „Bildung“ ohne Ausbildung, ohne Umbildung, ohne Durchbildung, aber gemeiniglich voll Einbildung. Während eine treue und besonnene, gewissenhafte und zweckmäßige Ausbildung auf die geistige Kraft und Anlage selbst stärkend und fördernd zurückwirkt, so kann dagegen solche einseitige oder oberflächliche, halbe und hohle, Schein- und Afterbildung nicht anders als hemmend und störend einwirken auf das gesammte geistige und sittliche Leben, auf die Gesundheit des inneren Menschen, wie in der Regel auch auf seine äußere Lebensgestaltung: statt zu gesunder Entfaltung führt solche einseitige und oberflächliche Ausbildung vielmehr zu krankhafter Misbildung, Verbildung und Verhunzung des Gottesbildes im Menschen.

Je unklarer und schwankender in einer Zeit die Begriffe und Meinungen über das indefinitum und indefinibile der Bildung sind, je verschiedener und verworrener die Bildungsideale und Bildungszwecke wie die Wege und Mittel, um zu geistiger Ausbildung zu gelangen: desto verbreiteter sind jene drei pathologischen Grundformen krankhafter Bildung oder Ausbildung — die einseitige, die oberflächliche Bildung und ihre Folge, die Verbildung —, desto nöthiger ist es aber auch, solchen Abnormitäten das Wesen wahrer, gesunder, normaler Ausbildung entgegenzustellen, was nun eben die Aufgabe der gesammten pädagogischen Wissenschaft und Praxis sein muß. **Wagenmann.**

Ausgelassenheit, Besonnenheit, Muthwille, Neckerei. Ausgelassen sein heißt sich seinen in hohem Grade lebhaften Empfindungen hingeben, ohne sich in den gebührenden Schranken zu halten. Es kann jemand in der Trauer ausgelassen sein, wie in der Freude, in der Liebe, wie in dem Zorn. Göthe sagt in seinem Leben: „Meine Natur, von hinlänglicher Kraft unterstützt, schwankte zwischen den Extremen von ausgelassener Lustigkeit und melancholischem Unbehagen“ (Weigand Syn. Wörtb. II, 341). Ein siegreiches Heer zeigt sich oft ausgelassen in grausamer Behandlung der Besiegten. Die Kinder sind ausgelassen bei ihren Spielen und Vergnügungen, wenn sie sich selbst vergessen, die Grenzen von Zeit und Anstand überschreiten, auch wohl die Rücksicht auf ihre Gesundheit außer Acht lassen, und nichts darnach fragen, daß sie ihrer Umgebung lästig werden, ihre Arbeiten versäumen u. s. w.

Mit der Ausgelassenheit der Jugend ist leicht Muthwillen verbunden, d. h. die Lust, mit anderen Scherze zu treiben oder ihnen Streiche zu spielen, ohne darnach zu fragen, ob solche empfindlich sind oder nicht. Man läßt der augenblicklichen Stimmung den Zügel schießen und fügt mitunter andern bedeutenden Schaden zu, ohne es gerade zu wollen. Der Muthwille wird zur Neckerei, wenn man darauf ausgeht, andere zu reizen oder in Verlegenheit zu bringen. Namentlich ist der Witzige in Gefahr, ein Necker zu werden, wenn er sich nicht frühe daran gewöhnt, seine Einfälle im Zaume zu halten, und sich erst zu besinnen, ehe er spricht. Wie die genannten Fehler in einander greifen, beweist das lat. petulantia, welches sie alle mehr oder minder bezeichnet. Vor solchen Verirrungen bleibt der Besonnene bewahrt, denn er überlegt erst, ehe er herausfährt zu reden, ehe er einen Entschluß faßt oder zur Ausführung bringt. Er prüft, ob es gut oder böse sei, was er vorhat, anständig oder unanständig, er berechnet die Folgen und geräth nicht leicht in eine solche Gemüthsstimmung, daß ihm das Abwägen von Gründen und Gegengründen unmöglich würde. Die Besonnenheit ist mehr dem späteren Alter eigen, als der Jugend; doch soll diese dazu angehalten werden, wenn man ihr auch bei ihrer größeren Erregbarkeit unbesonnene Streiche noch nicht allzu hoch anrechnen darf. Unnatur wäre es, von den Kindern bei ihren Spielen die Ruhe und

das regelrechte Verhalten zu verlangen, was man von Erwachsenen erwartet. Ihre Lebhaftigkeit reißt sie unwillkürlich zu Ueberschreitungen fort. Selbst muthwillige Streiche und Neckereien sind gerade bei lebhaften Temperamenten nur eine Kraftäußerung, welche der Erzieher wohl zügeln, aber nicht unterdrücken soll. Hebel ist in seiner Jugend ein so ausgelassener, muthwilliger Knabe gewesen, wie nur wenige seinesgleichen, und doch ein liebevoller, biederer Charakter geworden. Man beachte dabei die Erfahrung, daß „der Zunder des nicht gebrochenen, nicht geleiteten, sondern nur zurückgedrängten natürlichen Eigenwillens später so oft Funken fängt und zu Leben und Kraft verzehrenden Flammen ausschlägt. Schon Spener hat dasselbe als seine Erfahrung bezeugt, daß solche, die auch von erlaubten Ergötzungen wider Willen zurückgerissen worden, sobald sie der verdrießlichen Aufseher los, alsdann in ungleich unbändigeres und dissoluteres Leben gerathen, als andere, welchen eine ziemliche Freiheit von Jugend auf gelassen worden" (nach Dr. L. Wiese, die Bildung des Willens 1857). Bei Beurtheilung und Behandlung jugendlicher Ausgelassenheit möge also der Erzieher das Wort aus Göthe's Faust nicht vergessen:

„Doch sind wir auch mit diesem nicht gefährdet,
In wenig Jahren wird es anders sein:
Wenn sich der Most auch ganz absurd gebärdet,
Es giebt zuletzt doch noch 'n Wein."

(Baur, Erz.lehre 119). Wie sich von selbst versteht, soll mit dieser Bemerkung nicht behauptet werden, daß die genannten Ausbrüche jugendlicher Lebhaftigkeit vom pädagogischen Standpuncte aus gleichgültig übersehen werden dürften. Das ist ja eine Aufgabe des Menschen, daß er Herr bleibe seiner Gefühle und sich nicht denselben willenlos überlasse. Auch hier heißt es, wie man den Knaben gewöhnt in seiner Jugend, läßt er nicht davon, wenn er alt wird (Spr.Sal. 22, 6). Wenn man die kleinen Kinder bei ihren Vergnügungen nicht in Schranken hält, so werden sie sich als Jünglinge in wilderen Ausbrüchen der Ungebundenheit gehen, vielleicht selbst in männlichen Jahren sich noch manchmal von ihrer jeweiligen Gemüthsstimmung über Gebühr beherrschen lassen, daher die oft an Rohheit und Frevel grenzenden muthwilligen Streiche der heranwachsenden Jugend. Ausgelassene Mädchen verleugnen den weiblichen Charakter, wenn sie nicht zur rechten Zeit noch einlenken. Es mag wohl vorkommen, daß Mädchen dieser Art nach der Entwicklungsperiode umgewandelt erscheinen; „aber man kann die liebenswürdige, vollkommene Unbefangenheit im Betragen doch viel eher bei herangewachsenen Mädchen erwarten, die von frühester Kindheit an gewöhnt wurden, sich fein und sittsam zu benehmen, als bei denen, die man erst, als sie groß wurden, anhielt, ein zu freies, unschickliches Benehmen abzulegen" (Raumer G. d. Päd. III, b, 195). In Schulen und Erziehungsanstalten muß schon wegen des Verhältnisses der Zöglinge zu einander und um der zu handhabenden Ordnung willen den Uebertreibungen beim Spiel, den Ausbrüchen des Muthwillens, den Neckereien u. s. w. Einhalt gethan werden. Geschieht das nicht, so schleicht sich ein Geist der Zügellosigkeit und Ungebundenheit ein, welcher schwer zu überwältigen ist. Man gewöhne also die Kinder, sobald sie sich besinnen und überlegen können, daß sie mit Besonnenheit und Ueberlegung handeln. Wo es ohne Gefahr geschehen kann, mögen sie auch durch Schaden klug werden. Eine kleine Verwundung mit dem Messer und ähnliches giebt eine heilsame Lehre für die Zukunft, namentlich, wenn noch ein zeit- und sachgemäßes Wort daran angeschlossen wird (Beneke, Erzl. I, 168). Es wird auch sonst nicht an Veranlassungen fehlen, die Regel einzuschärfen: „Was du thust, bedenke das Ende; quidquid agis, prudenter agas et respice finem!" und den Erfahrungssatz zu beweisen: „Vorgethan und nachbedacht, hat manchen in groß Leid gebracht." Man gehe den Kindern mit Rath und That an die Hand, daß sie sich in den Ausbrüchen ihrer Freude mäßigen lernen, gebe ihren Gedanken zur rechten Zeit eine andere Richtung und schärfe das Pflicht-, Rechts- und Anstandsgefühl, damit dieses vor andern Gefühlen und Empfindungen den Vorrang behaupte. Man halte

strenge darauf, daß der in der Ausgelassenheit ausgeübte Schaden möglichst ersetzt werde und gewöhne die Kinder daran, daß es ihr Grundsatz werde: „Was du nicht willst, daß man dir thu, das füg auch keinem andern zu." Kinder, die sich bei den Spielen nicht zu mäßigen wissen, mögen eine Zeitlang von den gemeinsamen Spielen ausgeschlossen bleiben, damit sie Besonnenheit lernen. Unter Umständen kann diese Strafe über eine ganze Classe ausgesprochen werden. Selbst Rousseau sagt bei Campe XV, S. 76: „Man gebe nicht zu, daß sie (die Kinder) einen Augenblick in ihrem Leben keinen Zaum mehr kennen. Man gewöhne sie, sich mitten in ihren Spielen ohne Murren unterbrechen und wieder zu andern Beschäftigungen führen zu sehen." Baur a. a. O. 172. Wenn in einer Schule Muthwillen und Ausgelassenheit herrschender Ton werden, so hat es mit Unterricht und Erziehung ein Ende. Einen solchen Geist zu bannen, müßen also die kräftigsten Mittel angewendet werden. Liegt die Schuld am Lehrer, wie es in diesem Falle wohl gewöhnlich ist, so hat er vor Allem bei sich die Wurzel des Uebels aufzusuchen und abzuschneiden; liegt sie aber in den Schülern, so müßen, wo kein anderes Mittel hilft, die Tonangeber, wenn es sein kann, entfernt werden. Je mehr der Zögling zunimmt an Alter, desto mehr soll er an der Tugend zunehmen, welche die Griechen sehr bezeichnend σωφροσύνη nannten, d. h. der Zustand des Innern, wenn alle Geistesvermögen in gesundem normalem Zustande sind und wenn der Kopf oben ist, wie er sein soll, wenn man mentis compos ist, d. h. seiner Sinne mächtig, wenn man mit Besonnenheit handelt. **K. Strack.**

Ausschließung, Ausstoßung eines Schülers, s. Schulstrafen.

Austritt, Abgang (der Schüler) bezeichnet, wie „Entlassung", den Act, durch welchen der Schüler aus der Schule ausscheidet, mit dem Unterschied, daß die beiden ersten Ausdrücke den Act darstellen, sofern er vom Schüler vollzogen wird und deshalb auch die Freiwilligkeit, der erste sogar die Eigenmächtigkeit in sich schließen können; der Ausdruck „Entlassung" aber faßt den Act auf als von der Schulbehörde vollzogen und kann daher von Seiten des Schülers auch ein unfreiwilliger sein.

Stellt man dem Ende den Anfang gegenüber, so entsprechen sich die Ausdrücke: Austritt und Eintritt, Entlassung und Aufnahme.

Die Begriffe „Austritt" und „Abgang" aber unterscheiden sich so: Beim Austritt, welchen Ausdruck eigentlich das Ausscheiden aus einer Reihe oder aus einem Kreise und des Einnehmen eines Standpuncts außerhalb derselben bezeichnet, denkt man zunächst an das Ausscheiden Einzelner, und zwar mehr, sofern es außerhalb der gewöhnlichen Ordnung, aus besonderen oft zufälligen Gründen, als sofern es ordentlicherweise erfolgt. Der Ausdruck „Abgang" aber, welcher nicht nur das Ausscheiden bezeichnet, sondern auch schon das Weitergehen, also das Beginnen einer neuen Bewegung in sich begreift, wird eben deshalb von denen gebraucht, welche nach dem geordneten Laufe der Dinge und in Verfolgung eines bestimmten Zieles aus dem bisherigen Kreis ausscheiden und nun eine andere Richtung einschlagen. Daher man diesen Begriff vorzugsweise anwendet bei dem geordneten Ausscheiden der Schüler in größerer Anzahl am Ende eines Curses, wenn sie zu einer andern Bestimmung übergehen. Indessen wird dieser ursprünglich richtige Sprachgebrauch nicht immer streng festgehalten, und beide Ausdrücke findet man da und dort mit einander verwechselt.

Was nun den ganz ungeordneten, eigenmächtigen oder muthwilligen Austritt betrifft, so ist darüber nur zu bemerken, daß derselbe ganz auf Gefahr des Austretenden geschieht, der die daraus entstehenden Folgen zu tragen hat. Die Schule an sich hat kein Interesse, einen solchen Austritt zu verhindern, als sofern der Austretende entweder zu Schadenersatz oder zur Erstehung einer Disciplinarstrafe noch anzuhalten ist. In beiden Fällen muß nöthigenfalls die Hülfe der außerhalb der Schule stehenden Obrigkeit angerufen werden. Eine Störung des Unterrichts, wie dieser bei einem außerordentlichen Eintritt leicht denkbar ist, ist bei einem außerordentlichen Austritt nicht zu befahren. Vielmehr wird eher der Gang des Unterrichts und die Disciplin durch das

Ausscheiden solcher Schüler erleichtert, wie sie bei einem ungeordneten Austritt vorauszusetzen sind.

Jeder ordentliche Austritt aber, sei er der eines Einzelnen oder der Abgang ganzer Abtheilungen, wird von der Schulbehörde wahrgenommen und es giebt keinen solchen Austritt ohne Entlassung. Da dieser Begriff insofern mit dem der Entlassung, bei welchem übrigens auch noch anderes zur Sprache kommt, zusammenfällt, so verweisen wir in Betreff der Bedingungen und Form des Austritts auf den Art. „Entlassung", bei welchem diese Fragen passender behandelt werden. **Hirzel.**

Auswendiglernen, s. Gedächtnis, Memorirstoff.

B.

Bachanten oder fahrende Schüler, scholastici oder scholares vagantes (jenes bezeichnet sie als Lehrer, dieses als Schüler, sie spielten aber beiderlei Rollen) — eine Art der Schulbevölkerung des Mittelalters in seiner zweiten Hälfte, für die sich kaum noch in vereinzelten Erscheinungen (s. unten) ein Analogon in der Gegenwart auffinden läßt. Das Wort Bachanten, obgleich die darin liegende Reminiscenz an den heidnischen Weingott sich zu dem Bilde ganz gut schickt, das wir uns von den Trägern jenes Titels zu machen haben, ist doch ohne Zweifel eine vom Volkswitz oder von diesen Musensöhnen selbst herrührende corrupte Form für vagantes. Während aber das Vagiren durch ein halbes Jahrtausend das gemeinsame Merkmal dieser Menschenclasse blieb, so können wir, die Ergebnisse neuerer Forschungen zusammenhaltend, mehrere Perioden unterscheiden, in deren letzter erst die eigentlichen Bachanten mit ihren Schützen (s. d. Art. ABC-Schützen) auftreten.

1) In der römischen Kirche war es seit frühen Zeiten *) Gesetz, daß kein Bischof einen Geistlichen weihen sollte, der noch kein bestimmtes Amt an einer Gemeinde habe. Allein trotz wiederholten Einschärfungen, selbst ungeachtet der von Papst Alexander III. auf der Lateransynode 1179 gegebenen Verordnung, daß jeder Bischof, der solch eine Weihe sine titulo vornehme, den Geweihten auf eigene Kosten (de mensa episcopali) erhalten müße, wurden immer solche Weihen vollzogen, theils aus Gunst, theils unter dem Vorwande des Missionsdienstes. So entstand eine eigene Classe von Geistlichen, die clerici vagantes, die überall etwas zu verdienen suchten, die sich namentlich bei Rittern und Grafen auf ihren Burgen einstellten und als Kaplane, Gesellschafter rc. Dienste thaten.

2) Müßen wir uns bis dahin diese Leute als einzeln herumschweifend und Brod suchend denken, so treten sie mit dem Beginne des 13. Jahrhunderts als eine Art Corporation, als eigener Stand mit sehr ausgebildetem Standesbewußtsein auf. Sie führen jetzt den Namen Goliarden, angeblich von einem Bischof Golias, der als fingirtes Haupt der Gesellschaft in ihren Gedichten figurirt, der übrigens in diesen auch unter den Titeln primas und archipoëta auftritt. J. Grimm, Gedichte des Mittel-

*) Die Spuren gehen bis ins fünfte Jahrhundert zurück. Im 67. Briefe des Bischofs Synesius von Ptolemais (410 — 431) wird bereits geklagt über Geistliche, die keinen festen Sitz haben wollten und wenn sie einen solchen hatten, ihn eigenmächtig verließen, um da, wo sie den besten Unterhalt fanden, sich niederzulassen, denen deshalb, wie Synesius glaubt, alle geistlichen Functionen untersagt und selbst der Sitz, der in den Kirchen den Geistlichen gebührte, verweigert werden sollte. Diese nun bezeichnet Synesius mit dem Worte *Βακαντίβοι*, entschuldigt sich aber für dieses barbarische Wort *ἀνέξῃ γαρ μου μικρὸν ὑποβαρβαρίσαντος, ἵνα διὰ τῆς συνηθεςέρας τῇ πολιτείᾳ φωνῆς τῶν ἐνιων κακίαν ἐμφαντικώτερον παραςήσαιμι*), woraus hervorgeht, daß jener Name nicht griechischen Ursprungs, überhaupt nur ein vulgo-Ausdruck ist, der gemäß der griechischen Umsetzung des lateinischen v in β von vacare oder vagari abzuleiten ist.

alters auf König Friedrich I., Berlin 1844, bringt diesen Namen mit romanischen Wörtern: gouliard, gouland-gourmand, auch mit dem provencalischen qualiar, betrügen, in Verbindung, denkt aber auch an den Riesen Goliath, dessen Rolle bei Processionen nicht selten vorkam; letzterer Ansicht ist auch Giesebrecht (s. dessen Abhandlung über „die Vaganten oder Goliarden und ihre Lieder", in der allgem. Monatsschrift für Wissenschaft und Literatur, 1851; Augustheft, S. 29). Es strömten nämlich jetzt, da die hohen Schulen in Paris, Rheims, Orleans erblühten, „hier die jungen Kleriker aus dem ganzen Abendlande massenweise zusammen, hier bildete sich neben einer höchst ungebundenen Lebensweise der Studirenden auch eine freiere Denkungsart aus, als die frühere Zeit gekannt hatte." Zwei Dinge aber haben wir aus dem Bilde dieser Goliarden insbesondere hervorzuheben: nämlich ihre Wanderlust und ihr poetisches Treiben. In ersterer Beziehung folgen sie demselben allgemeinen Zuge ihrer Zeit, der in den Kreuzzügen eben so sehr eine Befriedigung als eine Anregung gefunden hatte, und für den zu gleicher Zeit das mit dem Aufblühen der Städte und ihrer Gewerke in Gang kommende Wandern der Handwerksbursche eine Parallele darbietet. „Wie gewohnt die Kleriker waren, von einer Schule zur andern zu ziehen", heißt es bei Giesebrecht a. a. O. S. 18: „und um der Wissenschaft willen ein wechselndes Leben zu führen, sagt uns ein eifriger Prediger jener Zeit, der Mönch Helinaud (bibl. cisterc. VII. 257): Die Städte und den ganzen Erdkreis durchirren die Scholastiker, und das viele Studiren bringt sie um den Verstand. Die Kleriker suchen die schönen Wissenschaften zu Paris, die Kenntnis der alten Schriftsteller zu Orleans, die Rechtswissenschaft zu Bologna, die Medicin zu Salerno und die schwarze Kunst zu Toledo; nirgends aber suchen sie die gute Sitte . . . . Welcher Abstand zwischen der damaligen Lebensart der Scholaren und der klösterlichen Abgeschiedenheit und Strenge, die früher auf den Schulen geherrscht hatte!" — Poeten aber waren sie in einer Weise, die einerseits ihr abenteuerliches Leben vollständig erkennen läßt, und doch andererseits sich (s. a. a. O. S. 21) von der Poesie der Troubadours dadurch wesentlich unterscheidet, daß, während diese in der Volkssprache als Laien dichteten, jene Goliarden dagegen ihrem klerikalen Charakter durch Festhaltung der lateinischen Sprache treu blieben; der Inhalt aber war so lasciv als möglich*). Neben der Lyrik der Liebeslieder, Trink-

*) Es sind zwei reichhaltige Sammlungen solcher Goliardenlieder veröffentlicht worden; eine in London von Thomas Wright, 1841 unter dem Titel: the latin poems commonly attributed to Walter Mapes; die andre in der Bibliothek des literarischen Vereins in Stuttgart, Bd. XVI. 1847, unter den: carmina burana, d. h. handschriftlichen Gedichten, die bei der Aufhebung der Klöster in Bayern in der Abtei Benedictbeuren gefunden worden. Da diese Werke nicht allen unsern Lesern zugänglich sein werden, fügen wir aus dem ersteren eine poetische Epistel hier an, die jene Vaganten als Dichter charakterisiren mag. (Wright S. 69.)

Epistola Goliae ad confratres gallicos.

Omnibus in Gallia Anglus Goliardus,
Obediens et humtilis fraer non bastardus,
Goliae discipulis, dolens quod tam tardus,
Mandat salutem fratribus nomine Ricardus.

Accedit ad vos nuncius, vir magnae probitatis,
Magister et dominus Willelmus de Conflatis,
Goliardus optimus, hoc non timeatis;
Sicut decet socium ipsum admittatis.
Quidquid de me dixerit, verum teneatis,
Et quod volueritis, per eum rescribatis,
Quae mihi scripseritis, vel ore mandatis,
Pro posse meo faciam certissime sciatis.

De adventu nobilis nuncii gaudete,
Villam quam intraverit, in illa manete,

lieder ꝛc. blühte unter den Goliarden namentlich die Satire; und doch, — mit beidem fanden sie gerade an den Höfen der Bischöfe und bei den Aebten die beste Aufnahme. Als Kleriker müßen wir uns diese Leute wohl ihrem Hauptstamme nach denken; jedoch erlaubt schon die Menge derselben (denn sie begegnen uns im 14. Jahrhundert auch in den Donaugegenden, wie in Schwaben und Franken in Masse) nicht mehr, an lauter wirklich geweihte clerici vagantes zu denken; sondern theils sind es Studenten, die erst Kleriker werden wollen, theils Abenteurer, die sich dafür ausgeben, theils hat ihnen der gelehrte Anstrich in den Augen des Volks einen klerikalen Nimbus gegeben, der mit ihrer Lebensweise darum in weniger grellem Widerspruche stand, weil die Sitten des wirklichen Klerus und der Mönche vielfach nur dem Grade, nicht der Art nach von denen der Vaganten sich unterschieden.

3) Das dritte Stadium wird dadurch herbeigeführt, daß, wie schon im 13. Jahrhundert Verordnungen von Bischöfen und Synoden gegen die Theilnahme von wirklichen Klerikern an der Brüderschaft der Goliarden erlassen wurden, so mit dem Ende dieses und dem Anfang des 14. Jahrhunderts (S. Giesebrecht S. 39) wirklich eine Ausscheidung vor sich gieng, und die Vaganten — die sich bis dahin sogar gegen polizeiliche Maßregelung durch ihren geistlichen Charakter zu schützen die Frechheit und das Glück gehabt hatten — förmlich vom Klerus ausgestoßen wurden. Jetzt treiben sie sich nicht mehr an den Höfen, sondern unter den Bauern um, und machen als Zauberer und Hexenbanner, als Wunderdoctoren und Kuppler Geschäfte. Daneben

Et hora cum fuerit, cum ipso prandete,
Mero delectabili calices implete;
Tempus cum sit frigidum, ad prunas sedete;
Vinum meracissimum manibus tenete;
Calices si fuerint vacui, replete,
Ut bibat et rebibat saepe suadete.
Modum si excesserit, blande sustinete;
Quod fit in consortio pandere cavete.
Nunc, fratres carissimi, scribere studete,
Ordo vester qualis est, modusque dietae;
Si fas est comedere coctas in lebete
Carnas vel pisciculos fugatos ad rete;
De Lydaeo bibere vel de unda Thetae;
Utrum frui liceat Rosa vel Agnete;
Cum formosa domina ludere secrete,
Continenter vivere nullatenus jubete.
Qualiter me debeam gerere docete;
Ne magis in ordine vivam indiscrete
Donec ad vos veniam, sum sine quiete:
Quid vobis dicam amplius? In Domino valete.
Summa salus omnium, filius Mariae,
Pascat, potet, vestiat filios Golyae,
Et conservet socios sanctae confratriae
Ad dies usque ultimos Enohc et Helyae. Amen.

Eines der carmina burana, s. in der zweiten der genannten Sammlungen S. 251, enthält eine Art Ordensregel:

De Vagorum ordine
Dico vobis jura,
Quorum vita nobilis
Dulcis est natura etc.

In dieser Goliarden-Poesie, die übrigens einzelne ganz hübsche Partien (z. B. in den Frühlingsliedern) enthält, haben wir die reichhaltige Quelle vor uns, aus der die Studenten- und Commerslieder hervorgegangen sind. So ist z. B. das Mihi est propositum in taberna mori ein Goliardenlied aus den letzten Jahrzehnten des zwölften Jahrhunderts.

aber haben sie Poesie und Gesang keineswegs aufgegeben, nur wird jetzt deutsch und nicht mehr lateinisch gesungen. Bei Hoffmann von Fallersleben (Geschichte des Kirchenliedes bis auf Luther), 2te Aufl. S. 371, finden wir die Notiz, daß diese fahrenden Schüler den Unfug trieben, in die Kirchen einzudringen und frivole Parodien auf kirchliche Hymnen zu singen. Vielleicht dürfen wir aber sogar die seltsame Gattung von Kirchenliedern, von der sich einzelne Reste noch selbst in der evangelischen Kirche bis ins vorige Jahrhundert erhalten haben, nämlich die aus Latein und Deutsch gemischten Lieder, wie In dulci jubilo auf jene Quelle zurückführen; wenigstens sind schon unter den Carmina burana solche Mischlieder zu finden, einzelne Spuren auch bei Wright; und daß die fahrenden Schüler dieses Stadiums besonders aufgelegt zu solcher Poesie waren, ist dem Angeführten gemäß nicht ohne Wahrscheinlichkeit; wiewohl daneben die sonst gegebenen Erklärungen jenes hymnologischen Curiosums immer noch bestehen können.

4) In ein neues, relativ letztes Stadium treten diese fahrenden Schüler mit dem Ende des 14. Jahrhunderts, von wo an sie erst als Bachanten bezeichnet werden. (Sonst finden wir auch die Namen trutanni, s. a. a. O. bei Hoffmann, ceretani, s. in der Dissertation de vagantibus scholasticis von Joh. Ulr. Mayer, Leipzig 1675, §. 38; der Volksmund hat wohl ihre Titel in infinitum vermehrt.) Wenn sie nämlich gleich ihre Wanderlust und ihre Jaunerei fortwährend beibehielten („sie seien im Venusberg gewesen, haben alle zukünftigen Dinge gesehen, können gegen Stich und Hieb fest machen; sie wissen ein Gebet vom heiligen Gregorius, welches so viel Tugend hätte, daß, als oft sie dasselbe sprechen, eine Seele aus der Hölle erlöset werde, zuvor aber müße man ihnen einen Cronen geben" 2c., s. Mayer a. a. O. §. 18, 37, Heinrich Bebels facetiae, in Nik. Frischlins facetiae selectiores, Leipzig 1600, S. 35, und M. Crusius, Ann. suev. tom. II. p. 653; letzterer schildert sie besonders als falsche Spieler), so treten sie jetzt nicht mehr, wie in ihrer zweiten und dritten Periode, als Studenten und Dichter, sondern in der zweideutigen Rolle als alte Schulbuben und zugleich als wandernde Provisoren auf; sie gehen jetzt nicht mehr den Universitäten und den Höfen, sondern den Stadtschulen nach; wo sie in einer Stadt als Unterlehrer angenommen werden, vermiethen sie sich hiezu, wiewohl es scheint, daß sich ihre pädagogische Thätigkeit vorwiegend auf die kleinen Knaben — s. den Art. ABC-Schützen — bezog, die sie auf der Wanderung mit sich führten, angeblich um sie in gute Schulen zu bringen und selbst zu unterrichten, in Wirklichkeit aber, um diese für sich betteln zu lassen. Für diese Partie ihrer Geschichte ist uns die anschaulichste Darstellung gegeben in den Selbstbiographien von Burkhardt Zingg (geb. 1396, s. Oefelius, scriptores rerum Boicarum T. I. pag. 245—253), und noch mehr in der von Thomas Plater (geb. 1499, † 1582 als Rector an der Burgschule in Basel, s. Leben berühmter Gelehrten I. von Joh. Fr. Franz, St. Gallen 1812; Fechter, Th. Platers Selbstbiographie, Basel 1840; Auszüge daraus, s. bei Schwarz Erz.-L. B. IV; K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik, Bd. I; Reiche in dem Programm des Elisabeth-Gymnasiums zu Breslau v. J. 1843. Vergl. auch über diese ganze Erscheinung Brüstlein: Luthers Einfluß auf das Volksschulwesen, Jena 1852, S. 11 ff.). Der löbliche Eifer, mit dem die Städte ihre Schulen pflegten, hatte unter anderem auch in Folge, daß eine Menge von Stiftungen für arme Schüler gemacht wurden, die nun auch — dem Geiste jener Zeit ganz gemäß, in der die Bettelmönche eine so große Rolle im Volksleben spielen — den fahrenden Schülern zu gute kamen und dieselben anlockten. In Breslau allein waren, wie Plater erzählt, zu Zeiten gegen tausend Bachanten und Schützen, die „sich alle des Almusens ernährten". Die Schulhäuser waren, wie Klöster, mit einer Menge von Zellen für diese wandernden Schulgesellen versehen; die Städte gaben diesen Bewohnern sogar Brennholz als Benefiz (vergl. Schönborn, Beiträge zur Geschichte der Schule zu St. Maria Magdalena, Breslau 1834, S. 21); solcher „Kämmerlein" oder „Habitatzen", wie sie bei Plater heißen, waren z. B. in der Schule zu St. Elisabeth in Breslau etliche hundert. Anderswo

waren diese Wohnungen nicht im Schulgebäude, sondern bildeten eine Art Hospiz für arme Schüler; während es aber in diesen an der allernöthigsten Reinlichkeit fehlte („in Dresden", berichtet Plater, „war es auf der Schul in den Habitatzen voll Leus"; im Schülerspital in Breslau sei alles voll „großer Läuse wie ziliger Hanffamen" gewesen), so hatte man nicht vergessen, selbst für ärztliche Hülfe Vorkehr zu treffen (s. Franz a. a. O. S. 44). Auch Privatleute nahmen aus Gutherzigkeit oder als eine Art Hofmeister diese fahrenden Schüler auf; so erzählt Zingg a. a. O. S. 248: „Also kam ich zu einem Bidermann, war aus einem Dorf in die Stadt (Memmingen) gezogen, dem füert ich zwei Knaben in Schuol, und bei dem blieb ich ein Jahr und lernt ihm die Knaben." — Wie wenig aber studirt wurde, davon giebt uns Zingg eine Vorstellung, der nach zehnjährigem Herumziehen in den Schulen zu Reisnitz, Biberach, Ehingen, Balingen und Ulm nichts gelernt hatte, als das Schreiben; ebenso Plater, der nach neunjähriger Schulwanderung bekennt: „hätte es mir mein Leben gegolten, ich hätte nicht ein nomen primae declinationis decliniren können." Wie wenig man aber auch Eile hatte, sehen wir z. B. daran, daß, als Plater von seinem Bachanten, Paul Sommermatter, auf die Reise nach Deutschland genommen war, sie in Zürich vorerst acht bis neun Wochen liegen blieben, um auf andere Reisegefährten nach Sachsen zu warten. In solcher Zeit wurde lediglich vom Bettel gelebt. Von Zucht war keine Rede, wenn sie nicht darin bestand, daß die Schützen viel geprügelt und sonst mißhandelt wurden.

5) Luther kommt noch hie und da auf die Bachanten zu sprechen, die er stets als „grobe Tölpel und Esel" signalisirt; auch von Melanchthon ist die Anekdote bekannt, wie er als kleiner Knabe einen alten Kerl von Bachanten mit seiner Gelehrsamkeit vollständig besiegte. Die Reformation mußte, da sie das Schulwesen neu organisirte, diesem Unfug ein Ende machen; gleichwohl begegnen uns Nachklänge jenes bewegten Lebens auch in der Folgezeit. Im 16. und 17. Jahrhundert treffen wir den Namen Bachanten noch als allgemein übliche Bezeichnung für die Schüler, die als beani, als Füchse, beim Eintritt in den Universitätsverband der scurrilen Feierlichkeit der sogenannten Deposition, an der die Professoren selber Antheil nahmen, sich unterwerfen mußten. Es wurde ihnen unter anderem eine Ochsenhaut übergeworfen, und daran — als Symbol der Ablegung des philisterhaften alten Adam — die Hörner abgesägt, daher der Name deponere; man übergoß sie mit Wein, öffnete ihnen das geistige Gehör durch Ausputzen der Ohren mit einem Kolben, hielt ein Examen mit ihnen und erklärte sie schließlich durch eine Art von Absolution für würdig, Jünger der akademischen Weisheit zu sein. So lesen wir in Luthers Tischreden II. Cap. 44, §. 6. 7.: wie er selbst solch eine Deposition einst vornahm und angehende Studenten „von der Bachanterei", vom „Bean und Bachanten" absolvirte. Nach einer von Tholuck, das akademische Leben des 17. Jahrhunderts I. Halle 1853, S. 203, aus einer Straßburger Schrift: ritus depositionis, 1671, mitgetheilten Schilderung geschah der Anfang mittelst des Aufrufs: „Kommt, Bachanten, tret't herbei, Euch will ich auf Euer Fest deponiren auf das Best." — Nach andern Spuren (vgl. Trotzendorfs Biographie von Löschke, Breslau 1856, S. 16) wurde der Name „Bachant" auch als allgemeiner Schimpfname für die Leute vom Lehrstand gebraucht. Aus den dreißiger Jahren des 17. Jahrhunderts wird uns von Balthasar Schuppius (s. Alex. Vial, Joh. Balth. Schuppius, Mainz, 1857, S. 6) berichtet, daß er dem „damals unter den Studenten üblichen allgemeinen Zuge zum Wandern folgend bei dritthalbhundert Meilen zu Fuß zurückgelegt habe, um Städte und Akademien zu sehen." In dieser Gestalt ist freilich das Wandern der Studirenden ein von jenem Vagabondiren sehr verschiedenes; dagegen hat Schuppius selbst noch in späterer Zeit zu eifern „wider wüste, alte Studenten oder Vaganten" (a. a. O. S. 65). Daß dieses Geschlecht wirklich noch vorhanden war, also die alten Bachanten in modernen Bettelstudenten sich verjüngt hatten, beweist obige Dissertation von Mayer, der von diesen sagt: Moderni quippe (sc. scholastici

vagantes) studiosorum ut tueantur titulum, cantillando aut latine qualitercunque garriendo viatica expetunt, caetera vulgaribus mendiciis simillimi. Ein für den schwäbischen Kreis bestimmtes Edict vom Jahr 1720 (s. Lamberger, disput. inauguralis de circularibus edictis contra personas palantes, in specie zingaros, Jauner und Spitzbuben, Tübingen 1746, S. 13) führt in einer Liste von allem möglichen Gesindel neben einander auf: „fahrende Schüler, verstellte Geistliche und Ordensleut", und verordnet: non nisi cum attestato admittantur, quo examinato et justo reperto ad suos remittantur, falso vero edocto puniantur. In dieser Gesellschaft hatten die fahrenden Schüler nicht weit zum Galgen. — Selbst im 19. Jahrhundert scheint dieses Geschlecht nicht völlig ausgestorben zu sein. Zu dem Verfasser dieses Artikels kamen noch ums Jahr 1844 eines Tages zwei angebliche studiosi von der Universität M., auf welche, mit Ausnahme des cantillare, die übrigen Züge der von Mayer gegebenen, jetzt zweihundertjährigen Silhouette vollständig paßten. — Einen andern Rest der alten Baganten lehrt uns Giesebrecht a. a. O., S. 10, aus einem Reisewerk (Willkomm, zwei Jahre in Spanien und Portugal III. S. 206 ff.) kennen. „Auf der Universität Salamanca herrscht der Brauch, daß die ärmeren Studirenden während der Sommerferien das Land weit und breit durchziehen und auf diesen Reisen durch Ständchen, die sie den Damen singen, und Schelmenlieder, die sie unter dem Volke zum Besten geben sich einen kargen Ehrensold gewinnen, von dem sie ihre Studien weiter fortsetzen."

Palmer.

Bacon von Verulam, Franz, ist der Urheber und geistvollste Vertreter des modernen Realismus, der Geistesrichtung, welche in der Gegenwart, wie im vorigen Jahrhundert schon einmal, bedeutend vorwiegt. Darin liegt seine Wichtigkeit für die Pädagogik, auf die er durch die Bahn, welche er zuerst betreten hat, den weitgreifendsten Einfluß erlangt hat, indem die neuen Richtungen der Pädagogik, welche im vorigen Jahrhundert hervortraten, wesentlich in den von ihm gegebenen Impulsen wurzeln. Diesen oft sichtbar genug in die Augen fallenden Einfluß im Einzelnen zu verfolgen, hieße eine Geschichte der Pädagogik in den Jahrhunderten nach ihm schreiben. Es wird daher die Aufgabe sein müßen, durch ein möglichst klares Bild der Baconischen Philosophie und Methode die Anknüpfungspuncte nachzuweisen, an welche die Späteren sich anschloßen, zumal da in ihr die Stärken und Schwächen der von ihm ausgegangenen Strömung schon sehr deutlich vorliegen. Wir schicken nach einigen die Literatur betreffenden Vorbemerkungen eine Darstellung seines Lebens voran.

Dasselbe ist öfters beschrieben worden. Zuerst von William Rawley, seinem Secretär, dem Herausgeber mehrerer seiner Werke; diese kurze Biographie findet sich abgedruckt in der lateinischen Ausgabe der Werke. Frankfurt, 1665, deren Seitenzahlen in Nachstehendem citirt werden. (Eine andere lat. Edition d. W. erschien zu Leipzig 1694.) Ferner von Robert Stephan, dem Herausgeber seiner Briefe und seines Nachlasses (London 1730), dann in der englischen Ausgabe seiner Werke (London 1740), in Mallet's Histoire de François Bacon Traduction de l'Anglais und in der „Sammlung von merkwürdigen Lebensbeschreibungen, größtentheils aus der britannischen Biographie übersetzt von D. S. Jak. Baumgarten" 1754. Thl. I. Anderes s. in Ersch und Grubers Encyklopädie. Die neuesten Schriften über ihn sind von John Campbell „The lives of the Lord Chancellors of England" Vol. II, chap. 51. London 1845; von Basil Montagu, dessen Gesammtausgabe der Werke B. zu London 1825—1834 in 16 Bänden erschien und mit dem Leben des Verfassers schließt, und von Macaulay in seinen Essays (Paris 1843) S. 243—288, vieler anderen Darstellungen in den Geschichten der neueren Philosophie und der Pädagogik zu geschweigen. Das Hauptwerk über ihn ist: Franz Baco von Verulam. Die Realphilosophie und ihr Zeitalter. Von Kuno Fischer. Leipzig 1856.

Er war den 22. Januar 1561 in London geboren, ein Sohn des Nikolaus Baco

(† 1580) welcher als Großsiegelbewahrer unter der Königin Elisabeth seit 1558 die Seele des Geheimen Rathes war und 1568 und 71 in der bekannten Untersuchungs-Commission für die Streitigkeiten der schottischen Maria mit ihren Unterthanen den Vorsitz führte. Seine Mutter, die zweite Gemahlin des Vaters, war Anna, die Tochter Anton Cook's, des Erziehers Eduard VII., eine fromme, gebildete Frau, welche Lateinisch und Griechisch verstand und sich auch durch die Uebersetzung theologischer Werke bekannt gemacht hatte. Franz B. erregte schon in seiner Kindheit durch seine geistige Begabung und sein frühreifes Urtheil die Aufmerksamkeit selbst der Königin Elisabeth, welche sich oft und gern mit ihm unterhielt und ihn nur ihren kleinen Lord Siegelbewahrer nannte. Als charakteristisch wird berichtet, wie der kleine Knabe sich einst eifrig mit der Erforschung der Ursachen eines Echo beschäftigt und daß er sich viel mit Taschenspielerkunststückchen abgegeben habe. In seinem 13. Jahre ward er in das Trinitäts-Collegium zu Cambridge aufgenommen, welches damals unter der Leitung des nachmaligen Erzbischofs von Canterbury, Whitgift, stand, eines Mannes, dessen tyrannischer Charakter nicht sehr gerühmt wird (Macaulay Ess. S. 248.). Während seines dreijährigen Aufenthalts daselbst gewann er einen tiefen Widerwillen gegen die damals herrschende Schulweisheit und insbesondere gegen Aristoteles. Im Jahre 1577 besuchte er mit dem englischen Gesandten Amias Paulet Paris, machte verschiedene Reisen durch das in den damaligen religiösen Kämpfen tief zerrüttete Frankreich und hielt sich auch einige Zeit in Poitiers auf. In jener Zeit verfaßte er seine „Beobachtungen über den Zustand Europas" und zeigte sich für die politischen Geschäfte so geeignet, daß ihn der Gesandte mit einer Mission an die Königin betraute: die Erfindung einer neuen Chifferschrift, welche er damals machte, theilt er selbst in der Schrift de Augmentis mit. — Der Tod seines Vaters im Februar 1580 rief ihn in seine Heimat zurück und versetzte ihn, da er sein Erbtheil mit vier Halbbrüdern und einem rechten Bruder (Anton B., dem treuen Freunde des unglücklichen Grafen Essex) zu theilen hatte, obschon diese vom Vater schon mit Landbesitz ausgestattet waren, in eine drückende Lage. Umsonst waren seine Bemühungen, durch seinen Oheim den Lord Schatzmeister Cecil Burleigh eine Anstellung zu finden; dieser war wenig geneigt, dem talentvollen Neffen eine Laufbahn zu eröffnen, welche er seinem Sohne Robert zugedacht hatte, sondern suchte ihn vielmehr trotz seiner demüthigen Bitten und Schmeicheleien niederzuhalten. Er mußte sich daher entschließen, sich dem Studium des vaterländischen Rechtes zuzuwenden; aber obschon er sich einen nicht geringen Ruf als Advocat und Rechtsgelehrter erwarb und auch von der Königin mit verschiedenen Titeln und Anwartschaften begnadigt wurde, blieb er doch nicht der Arbeit um das tägliche Brod überhoben und hatte oft mit eigentlichen Nahrungssorgen zu kämpfen; die Eifersucht seiner mächtigen Verwandten trat ihm überall hemmend entgegen. Selbst die Bedeutung, welche er sich als Mitglied des Unterhauses (seit 1593) durch seine großartige Beredtsamkeit — Ben Jonson, sein Zeitgenosse, bezeugt, daß er seine Zuhörer ganz in seiner Gewalt hatte und „jeder fürchtete, er möchte schon am Schluße angelangt sein" — errang, trug ihm nur Bewunderung ein, brachte ihn aber dem Ziele, welches sein Ehrgeiz sich gesteckt hatte, keinen Schritt näher. Er buhlte um die Gunst der Menge ebenso, wie um die des Hofes; einst hielt er eine Rede gegen die Bewilligung von Subsidien, ganz im Geiste des Langen Parlaments, und that gleich darauf flehentliche, demüthige Abbitte! Die Reize des Reichthums und einflußreicher Staatsämter waren für ihn zu groß, als daß er um ihrer willen nicht alles hätte ertragen können: brachte er ihnen doch seine Ehre zum Opfer. Bacon war kein Charakter, den der Druck der Verhältnisse stark und fest gemacht hätte; er wurde nur um so schwächer, geschmeidiger und nachgiebiger und fand auf der abschüssigen Bahn, auf die er einmal gerathen war, leider keinen Haltpunct. Trübselig ist der Verlauf seiner Freundschaft mit dem Grafen Essex. Daß er nach langem, vergeblichem Hoffen auf seine Verwandten an diesen Mann, ihren gefährlichsten Gegner, sich anschloß, wird man erklärlich

finden; daß er es in selbstischen Absichten gethan, sollte nur zu klar werden. Essex, welcher für ihn eine zärtliche Neigung gefaßt hatte, zeigte sich ihm durchweg als ein aufopfernder Freund. Als auch seine Bemühungen, ihm die Stelle eines Kronadvocaten (Attorney-General) zu verschaffen, gescheitert waren, schenkte er ihm ein Gut und zwar, wie B. selbst gesteht, in so freundlicher und nobler Weise, daß die Art des Geschenks mehr werth war als das Geschenk selbst. Dazu hatte B. durch seine Essays 1597 (in der lat. Uebersetzung führen sie den Titel: Sermones fideles ethici, politici, oeconomici sive interiora rerum) seinen literarischen Ruhm dauernd begründet; es schien, als ob alle Umstände sich vereinigten, ihn dem ausschließlichen Dienst der Wissenschaft zuzuführen. Leider folgte er nicht. Als der Stern des Grafen zu sinken anfing, war er es allein, den er zum unbedingten Vertrauten seiner Verlegenheit machte; als er in Ungnade gefallen war, war er es, der zwischen ihm und der Königin vermitteln sollte. Die Aufgabe war schwierig; sie mußte ihn auf einen Punct führen, wo er sich offen entscheiden sollte. Und er entschied sich gegen — den Freund. Noch mehr, da die Gunst der Königin sich ihm zuzuneigen schien, so ließ er sich bestimmen, in dem Processe gegen den Grafen sogar den Ankläger zu machen, und seine Beredtsamkeit, welche durch Vergleichung des Angeklagten mit dem um die Tyrannis buhlenden Pisistratus und dem Herzog Heinrich von Guise die auf ihre Macht so eifersüchtige Königin noch mehr anstachelte und aufbrachte, führte seine Verurtheilung und Hinrichtung (25. Febr. 1601) herbei. Sein Bruder Anton starb bald darauf vor Schmerz; er aber ließ sich sogar herbei, auch noch zum Mörder an dem Rufe des Freundes zu werden, indem er auf den Wunsch der Königin a declaration of the practises and treasons attempted and committed by Robert Earl of Essex, um der allgemeinen Misstimmung zu begegnen, verfaßte und darin in Ausdrücken von ihm redete, deren sich kein edelmüthiger Feind bedient haben würde. Später entschuldigte er sich wohl damit, daß ihm der Stoff zu dieser Schrift vollständig übergeben worden sei und von ihm nur die Anordnung herrühre. Jeden Versuch einer Rechtfertigung dieses Verhaltens — Montagu hat ihn zuletzt gemacht — muß man als vergeblich zurückweisen.

Die allgemeine Misbilligung, welche er gefunden, hielt zwar die Rücksicht auf die Königin nieder, als aber Jakob, der Freund des Grafen, durch dessen Einfluß die schottische Thronfolge zu Stande gekommen war, am 25. März 1603 den Thron bestieg, schien Baco ihr unterliegen zu müßen. Aber es gelang ihm, den Gefahren zu entgehen, diesmal mit Hülfe seiner Verwandten. Der Vermittlung seines Vetters verdankte er am Krönungstage den Ritterschlag. Dem Lord Southampton, welcher seit Essex's Hinrichtung eingekerkert, nun freigelassen wurde, schrieb er einen höchst servilen Brief, worin er höchst bezeichnend sagt: „Dieser Wechsel hat in mir keine andre Veränderung gegen Ew. Lordschaft hervorgebracht, als daß ich gegen Euch jetzt mit Sicherheit der sein kann, der ich in Wahrheit zuvor war." Auch ließ er noch eine Rechtfertigungsschrift drucken. Indeß allmählich vergaß man diese traurige Geschichte um seiner glänzenden Talente willen, und gewiß ist es, daß, wenn die Mitwelt gegen ihn milde gewesen ist, die Nachwelt es noch in weit höherem Maße war. Unter König Jakob giengen nun seine hochfliegenden Wünsche in Erfüllung. Nachdem er sich mit der Tochter des reichen Londoner Aldermans Barnham verheirathet hatte, ohne sich gerade einer besonders glücklichen Ehe zu erfreuen, wurde er 1604 königlicher Rath, 1607 General-Procurator und 1612 Kronanwalt. Dabei war er fortgehend im Parlament thätig; die Union Englands und Schottlands kam wesentlich durch seine Bemühungen zu Stande; und nebenher geht die ausgedehnteste wissenschaftliche Beschäftigung, von deren großartigen Früchten nachher die Rede sein wird. Seine enge Verbindung mit dem Günstling des Königs, Buckingham, hob ihn noch höher; 1616 ward er in den Geheimen Rath aufgenommen, im März 1617 ward er endlich Groß-Siegelbewahrer, später mit dem Titel Kanzler. Leider fällt auch auf sein öffentliches und amtliches Leben ein trauriger Schatten. Ansehen und Reichthum waren es, die er suchte;

aus Feigheit und Eigennutz griff er zu den niedrigsten Mitteln. Als Richter war er bestechlich und servil; seine Entscheidungen standen nicht selten unter dem Einfluß des Günstlings, der sie dictirte. Als Staatsmann hatte er Theil an den Bedrückungen des Volks durch jene bekannten Monopole, welche zur Bereicherung der Günstlinge ersonnen, die allgemeine Unzufriedenheit aufregten, welche sich später so furchtbar über die Stuarts entladen sollte. Wie niedrig mußte die Gesinnung eines Mannes sein, der, als er sich einst durch eine voreilige Einmischung in Familienangelegenheiten den Zorn Buckinghams zugezogen hatte, ein sechszigjähriger Staatsmann, zweimal in dem Vorzimmer des Mächtigen umsonst um Einlaß flehte und sich zuletzt durch einen Fußfall Verzeihung errang. Sein äußeres Leben hatte indeß den Schimmer beneidenswerthen Glanzes; im Januar 1621 stand er auf dem Gipfelpunct seines Glückes. Das Novum Organon war eben erschienen und hatte seinem Namen europäische Berühmtheit gegeben; Jakob hatte ihn zum Baron Verulam und Viscount von Sanct Albans erhoben; die Investitur war mit aller Pracht vollzogen worden.

Da sollte er jählings von dieser Höhe stürzen. Da das kurz darauf zusammengetretene Parlament es ernst mit den Beschwerden des Volkes nahm, hielt es der Hof für angemessen, einige seiner Werkzeuge dem Unterhause Preis zu geben. Sechs Wochen später brach der Sturm gegen Baco los. Der Ausschuß zur Untersuchung der Misbräuche in der Gerechtigkeitspflege berichtete am 15. März, daß die Person, gegen welche Beschwerden vorlägen, keine geringere als die des Lordkanzlers sei, eines Mannes, den, wie der Vorsitzende sagt, „Natur und Bildung so reichlich ausgestattet, daß ich nicht mehr von ihm sagen will, da ich fürchte, nicht genug zu sagen.“ Die Untersuchung mehrte die Fälle der Bestechung von 2 auf 23; man nahm an, er habe sich an 100,000 Pf. St. durch ungerechten Gewinnst erworben. Umsonst hoffte der geschlagene Mann, der krank und tief beschämt sich in seinem Hause verschlossen hielt, eine günstige Wendung seines Geschickes von der Vertagung des Parlaments; der König selbst rieth ihm zu einem Bekenntniß seiner Schuld. Am 30. April bekannte er sich schuldig und verzichtete auf jede Vertheidigung; den Lords, welche sich vergewissern sollten, ob das Schriftstück von ihm herrühre, antwortete er: „Es ist meine That, meine Hand, mein Herz; ich bitte um Gnade für ein gebrochenes Rohr.“ Man erließ es ihm zu erscheinen, um das Urtheil zu vernehmen; es lautete auf Cassation von allen Aemtern, eine Geldbuße von 40,000 Pf. und Gefängnis, so lange es dem Könige gefiele. Doch wurde diese Strafe kaum oder nur um der Form willen vollzogen; nach zwei Tagen wurde er aus dem Tower entlassen, die Geldstrafe erließ ihm der König und gestattete ihm auch den Zutritt zum Hofe, ja 1624 erlaubte er ihm auch, seinen Sitz im Oberhause wieder einzunehmen. Allein er machte davon keinen Gebrauch, sondern verlebte den Rest seines Lebens auf einem Gute bei Gorhambury; seine äußern Verhältnisse blieben indeß trotz bedeutender Einkünfte zerrüttet, da er nichts von der gewohnten Pracht seiner Umgebung aufzugeben sich entschließen mochte. Bewunderungswürdig ist die geistige Kraft, mit welcher er inmitten aller dieser Wirren für die Wissenschaft thätig blieb, bedeutend sind namentlich die Leistungen seiner letzten Jahre, so daß man in der That, mit Macaulay zu reden, nur mit Schmerz an die vielen Jahre denken kann, welche er auf Dinge verwendet hatte, die eines solchen Mannes nicht würdig waren. Fischer hat in dem ersten Capitel seiner Schrift in geistvoller Weise den Nachweis versucht, daß Bacos moralischer Charakter dem Charakter seiner Wissenschaft genau entspreche: „er war so praktisch, so nüchtern, so geschmeidig als die Wissenschaft, die er begehrte und seinem Zeitalter vorschrieb.“ Man kann die Vergleichungspuncte anerkennen; aber erklärt wird damit nicht, wie uns dünkt, daß derselbe Mann, welcher auf der einen Seite ernsten Forschungstrieb und Erkenntnisdrang bewies, auf der andern die unwürdigste Gesinnung zeigen und sich bis zu bürgerlichen Verbrechen verirren, daß er, wie Macaulay sagt, nur auf seinem Studirzimmer wahr, aufrichtig und uneigennützig sein konnte. Der Widerspruch in dem Wesen Bacos bleibt, und ist uns

nur ein Beweis für die unergründlichen Tiefen des Menschenherzens, welche man in den meisten Fällen nur zu constatiren hat, aber nie völlig erklären kann.

B. starb am 9. April 1626. Um festzustellen, ob der Schnee die Verwesung thierischer Substanzen hindere, hatte er plötzlich auf einer Fahrt in der Nähe von London den Versuch gemacht und sich dabei so heftig erkältet, daß er in das Haus eines Freundes gebracht werden mußte, wo er der Krankheit nach 8 Tagen erlag. In seinem letzten, mit zitternder Hand geschriebenen Briefe vergaß er nicht zu bemerken, daß das Experiment vollständig gelungen sei. Seinen Namen und sein Andenken überließ er in seinem Testamente dem milden Urtheil der Leute, fremder Nationen und der Nachwelt. Sein Vertrauen hat ihn nicht getäuscht; man hat seine Schwächen und Vergehungen über dem mächtigen Einfluß, den sein Geist auf die folgenden Jahrhunderte geübt hat, vergessen. Wenden wir jetzt unsern Blick auf die Arbeit seines Geistes, auf seine Wissenschaft, die er geschaffen.

B. hat das klare Bewußtsein von der Neuheit der Richtung, welche er der geistigen Entwicklung anweist, ebenso wie von der unabweislichen Wahrheit seines neuen Werkes, welches das Ende und die rechtmäßige Grenze unendlichen Irrthums sei (Praef. Nov. Org. p. 276), und von der erst in Jahrhunderten zu vollendenden Durchführbarkeit seiner Gedanken. Meine Worte, sagt er de Augm. IX. a. E., verlangen ein volles Jahrhundert zum Beweisen, mehrere zum Vollenden. Mit der Wissenschaft der Vergangenheit, deren Repräsentant ihm Aristoteles ist, will er absolut brechen; es ist ein durchaus neues Gebäude der Wissenschaft, welches er auf neu gefundenen Grundlagen zu neuen Zwecken zu schaffen die Kraft in sich fühlt. Er nennt es die Instauratio magna, deren erster Theil den Grundriß des Ganzen entwirft und in encyklopädischer Form eine neue Construction und Uebersicht der gesammten Wissenschaften und der von ihnen zu lösenden Aufgaben giebt. Es sind dies die 9 Bücher de dignitate et augmentis scientiarum, welche zuerst 1623 als eine Erweiterung der schon 1605 in englischer Sprache herausgegebenen Two books of Fr. Bacon of the proficience and advancement of learning divine and humane erschienen. Die Methodik der neu zu begründenden Wissenschaft legt der zweite Theil der Instaur. magna dar, das Novum Organum scientiarum sive Judicia vera de Interpretatione Naturae, „unstreitig die reinste und eigenthümlichste Frucht des Baconischen Geistes," so genannt im Gegensatz gegen das Aristotelische Organon, welches der alten Wissenschaft und ihrer Formelweisheit den Weg gewiesen. Auch dies Werk ist nur sehr langsam entstanden. Wenn die früheste philosophische Schrift, die er schon 1580 unter dem stolzen Titel „Temporis fetus maximus" herausgab, (in der epist. ad Fulgent. Opp. S. 1324, in welcher er eine Uebersicht über seine Werke giebt, gedenkt er dieser nicht mehr vorhandenen Jugendarbeit: Equidem memini me quadraginta abhinc annis juvenile opusculum circa has res confecisse, quod magna prorsus fiducia et magnifico titulo T. F. M. inscripsi) der erste Entwurf war, so vergiengen fast dreißig Jahre, ehe in den „Cogitata et Visa de Interpret. Nat. sive de inventione rerum et operum" 1607 die Grundlage des N. O. ans Licht trat, welches selbst erst 1620 erschien. Sicher ist es, daß er länger als 20 Jahre an diesem Werke gearbeitet und daß er es zwölfmal überarbeitet hat. Den ersten Theil (Buch I.) bezeichnet er selbst als pars destruens, den negativen, welcher die der wahren Wissenschaft entgegen stehenden Meinungen und Hindernisse wegräumt und „die Tenne des menschlichen Geistes rein fegt," damit er die im zweiten Theil (Buch II.) positiv zu zeigende Methode zu handhaben verstehe. Geschrieben sind beide Bücher als N. O. in Aphorismen, welche, wie er de Augm. V, 2 p. 153 bemerkt, aus dem Mark und dem Innersten der Wissenschaft geschöpft sein müßen, wenn sie nicht ganz lächerlich sein sollen und daher eine umfassende Menge von Beobachtungen und ein auf den Schatz der gründlichsten Kenntnisse gebautes Nachdenken voraussetzen. Die übrigen vier Theile der Instauratio sind nur theilweise oder gar nicht ausgearbeitet worden. Den dritten sollten die Phaenomena Universi sive

historia naturalis et experimentalis ad condendam philosophiam, die experimentale Naturgeschichte bilden; die einzelnen hieher gehörigen Schriften werden wir noch anführen. Auf dieser breiten Grundlage sollte sich die Wissenschaft, die philosophia secunda sive scientia activa als oberste Spitze in dem pyramidenförmigen Gesammtbau erheben, sie selbst der sechste Theil der Inst. magna, aber verknüpft mit dem dritten durch die Scala intellectus sive filum labyrinthi (davon ein Fragment S. 709), die aus der Erfahrung zur Wissenschaft emporführt, und durch die aus gesunder Erfahrung geschöpften Anticipationen der Wissenschaft, vorläufige Theorien prodromi sive anticipationes philosophiae secundae (S. 714), dem vierten und fünften Theil. Aus dieser fragmentarischen Verfassung seiner Philosophie Baco einen Vorwurf machen, hieße, wie Fischer mit Recht sagt, ihm vorwerfen, daß er nicht Jahrhunderte gelebt habe; er wollte einen Anfang machen. Diesen stolzen reichen Anfang hat er in den beiden ersten Werken gemacht; in ihnen liegt die durchbrechende Kraft der Arbeit seines Geistes. Aus ihnen haben wir das Wesen seines neuen Baues kennen zu lernen.

Die „von niemand bisher gefundene" Aufgabe der Wissenschaft, ihr Ziel und Zweck ist nach Baco, die Bedürfnisse des Lebens zu befriedigen, seine Annehmlichkeiten zu erhöhen, die Herrschaft und Macht des Menschen über die Dinge zu steigern. Meta scientiarum vera et legitima nulla alia est, quam ut dotetur humana vita novis inventis et copiis (N. O. I, 81). Der Nutzen also, den sie dem menschlichen Leben schafft, giebt der Wissenschaft ihren Werth; einer diesen Zweck gar nicht verfolgenden oder verfehlenden Wissenschaft ist damit das Urtheil gesprochen: sie ist unfruchtbar und leere Wortweisheit. Baco hat damit die Richtung seines Zeitalters schlagend formulirt. Demselben ist in materieller und geistiger Beziehung ein von den früheren grundverschiedenes Gepräge aufgedrückt worden; die großen Erfindungen des Compasses, des Pulvers und der Buchdruckerkunst haben es innerlich und äußerlich umgestaltet und fahren fort wirksam zu sein. B. drückt die Signatur der Zeit auf die Wissenschaft. Ruht der große Fortschritt der Zeit auf den durch die Erfindungen ermöglichten Entdeckungen, so kann das nur die wahre Wissenschaft sein, welche diesem Geist der Erfindung huldigt, dadurch zu neuen Entdeckungen führt und das „Reich des Menschen mehrt". „Sind den Menschen nun, ohne daß sie suchten und indem sie sogar auf anderes ausgiengen, viele Erfindungen geglückt, so müßen offenbar, wenn sie methodisch suchen und nicht in zufälligem, sprungweisem Anlauf, noch weit mehr Erfindungen gemacht werden" (Opp. p. 594). Die Wissenschaft muß demnach erfinden lehren: so bestimmt sich ihre Aufgabe näher. Da aber weiter keine Erfindung denkbar ist „ohne Verkehr mit den Dingen," ohne ihre Kenntnis, so ergiebt sich, daß das Verständnis der Natur, auf welches es ankommt, nur auf dem Wege der Erfahrung erlangt werden kann. Deshalb muß die in der Vergangenheit so schnöde vernachläßigte philosophia naturalis, die Naturwissenschaft, „für die große Mutter aller Wissenschaften gehalten werden" N. O. I, 79. Sie hat es aber mit der richtigen Auslegung der Natur, der Kenntnis ihrer Erscheinungen und ihrer Gesetze zu thun. „Diese macht den entscheidenden Wendepunct, in dem die Theorie praktisch, die contemplative Wissenschaft operativ, die Erkenntnis productiv, die Erfahrung erfinderisch wird. In Bacos Geist gehören Macht und Wissen, menschliche Herrschaft und wissenschaftliche Naturerklärung so wesentlich zusammen, daß er beide einander gleichsetzt. (Fischer a. a. O. S. 55.)

Wie wird nun die täglich gemachte Erfahrung, die Wahrnehmung und Sammlung vieler einzelner Fälle zur erfinderischen Erfahrung, die descriptio naturae zu einer interpretatio, damit die Wissenschaft ein wirkliches, unverkürztes Bild der Natur erhalte? Zunächst hat der Verstand sich aller Anticipationen zu enthalten, durch welche er ein selbstgemachtes Bild an die Stelle der Wirklichkeit setzt, durch welche ein richtiges und eindringendes Verständnis der Natur verhindert wird. Darum ist die erste negative Bedingung der Erfahrung, daß er sich aller vorgefaßten, und nicht aus

den Dingen selbst geschöpften Vorstellungen entschlage. B. nennt dieselben Idole; sie sind es, sagt er N. O. I, 38, welche den menschlichen Geist so belagern, daß nicht bloß für die Wahrheit der Eingang schwer ist, sondern daß sie auch, wenn sie Eingang gefunden hat, bei dem Aufbau der Wissenschaft immer wieder lästig in den Weg treten, falls man sich gegen sie nicht mit aller Kraft schützt. Durch festen und feierlichen Beschluß, heißt es N. O. I, 68, muß man ihnen entsagen und den Verstand von ihnen völlig reinigen, so daß man in das Reich des Menschen, welches in der Wissenschaft begründet ist, nicht anders eingehe wie in das Reich Gottes, in welches doch auch nur Kindern der Eingang verstattet ist. Er zählt ihrer (N. O. I, 38—53) vier Classen auf. Zunächst die idola tribus, die Stamm- und Geschlechtsvorurtheile. Sie haben ihren Grund in der menschlichen Natur selbst, welche die Dinge nach unsrem Maß zu messen und unter dem Gesichtspunct unserer Natur zu betrachten verführt. Aber es ist falsch, „den menschlichen Sinn für das Maß der Dinge zu halten; im Gegentheil sind alle unsere Wahrnehmungen, die der Sinne sowohl wie die des Verstandes, nach der Analogie des Menschen, aber nicht nach der Analogie des Universums gebildet, und der menschliche Geist nimmt die Strahlen der Dinge nur wie ein krummer, ungleicher und trüber Spiegel auf, mischt sein Wesen in das Wesen der Dinge und verdirbt so die Natur" (N. O. I, 41). Daß wir die Sonne mit eignen Augen sich bewegen sehen, ist eben so ein idolon tribus, welches mit der Natur der Sonne nichts zu thun hat, als wenn wir die Gattungs- und Zweckbegriffe, Formen, die zum Wesen des Menschen gehören, in die Physik übertragen, während sie doch in die Metaphysik gehören, und darüber die nächste und alleinige Aufgabe der Physik vergessen, die wirkenden Ursachen der Naturerscheinungen aufzusuchen. Die zweite Classe, die idola specus, haben ihren Grund in der dunkeln Höhle des Individuums; es sind die „zufälligen Idiotismen" gemeint, welche in der besondern Natur des Einzelnen, seinem Temperamente, seiner Erziehung, seinen Gewohnheiten u. s. w. wurzeln, Eigenheiten, deren Einfluß ganz unbestimmbar ist. Die idola fori, die Vorurtheile des Marktes, beruhen auf Sitten und Gebräuchen, wie sie der menschliche Verkehr mit sich führt. Vor allen sind es hier die Worte, die durch den Verkehr nach Uebereinkunft (man beachte hier die für Baco und den gesammten Realismus charakteristische Anschauung von dem Ursprung der Sprache) ausgeprägten Bezeichnungen für die menschlichen Vorstellungen von den Dingen, deren Täuschung man zu meiden hat, damit die scheinbare Wortkenntnis nicht von der wesentlichen Sachkenntnis ausschließe. Die idola theatri endlich stammen aus der auf dem großen Schauplatz der Menschheit sich forterbenden Ueberlieferung; ihrer sich entschlagen heißt unabhängig von jedweder Auctorität irgend welcher Meinung an die Dinge selbst in eigner Wahrnehmung sich wenden. Aus der Betrachtung aller aus den Idolen sich ergebenden Hindernisse folgt der Satz, daß weder die bloße Hand, noch der sich selbst überlassene Verstand viel ausrichten kann; beide bedürfen, um der Wahrnehmung alles Trügerische zu nehmen, der Instrumente und Hülfsmittel. „Alle wahre Erklärung der Natur besteht im richtigen Experimentiren, wo der Sinn nur über das Experiment, dieses über das Object urtheilt." Wahre, reine Erfahrung, die experientia mera, kann nur durch diese „experimentirende Wahrnehmung" gemacht werden, und nur dadurch, daß man diese unter den Gesichtspunct der natürlichen Causalität stellt, kann man dem Geist zu einem wahren Abbilde der Natur verhelfen.

Um aber zur Erfahrung der Ursachen zu gelangen (und darnach zu streben, ist nothwendig, denn vere scire est per causas scire N. O. II, 2), giebt es nur einen Weg, der mit Nothwendigkeit von einem Punct zum andern lückenlos führt, die wahre Induction. Sie geschieht durch die Vergleichung vieler ähnlicher Fälle, in denen theils dieselbe Erscheinung unter verschiedenen Bedingungen stattfindet (das sind die instantiae positivae), theils unter ähnlichen Bedingungen dieselbe Erscheinung nicht stattfindet (das sind die instantiae negativae). Die Vergleichung der Instanzen läßt die wesent-

lichen Bedingungen der durch das Experiment constatirten Thatsache erkennen, oder was dasselbe ist, das Gesetz, das Axiom. Durch die „gesetzmäßige und wahre Induction" also schreitet das Experiment zum Axiom, in den negativen Instanzen vor leichtgläubiger Uebereilung bewahrt. Haben die Empiriker bisher nur wie Ameisen gesammelt, die Dogmatiker aus sich wie Spinnen ein Gewebe gesponnen, so gleicht die Arbeit der wahren Wissenschaft der der Bienen: das durch die Erfahrung gesammelte Material ordnet und formt der Verstand. „Erfahrung und Verstand müßen ein festes und unverletzliches Bündnis eingehen, um dem trostlosen Zustand der Wissenschaft ein Ende zu machen." Die Anwendung der gefundenen Gesetze und Naturkräfte, also die einfache Deduction aus der auf diesem Wege festgestellten Erkenntnis, führt zur Erfindung: das auf diesem Grunde versuchte und gelingende Experiment feiert den Triumph der Wissenschaft und löst ihre Aufgabe.

Daß Baco von dieser Methode eine solche Vorstellung hatte, daß er in ihr einen sichern Weg sah, auf welchem man zur Eroberung der Natur gelangen müße, darf nicht Wunder nehmen. So konnte es ihm wohl mitunter scheinen, als ob das, was bisher nur dem glücklichen Wurf des Genius wie zufällig gelungen, nun durch die Methode allen zugänglich und möglich gemacht werde; ja er konnte von ihr sagen N. O. I, 122: Nostra via inveniendi scientias exaequat fere ingenia et non multum excellentiae eorum relinquit, quum omnia per certissimas regulas et demonstrationes transigat. Doch hat er ihre Mängel keineswegs verkannt, wie es auch seine Schuld nicht war, daß denen, die ihm zu folgen meinten, in der Breite der Erscheinung alles gleich wurde, daß sie in grenzenlose Empirie geriethen und dabei solche Methodenscheu empfanden, daß sie Unordnung und Wust als das wahre Element ansahen, in welchem das Wissen einzig gedeihen könne (Göthe, Werke 39, S. 118) Die Schwierigkeit, die negativen Instanzen zu beachten und zu erschöpfen, drückt so schwer auf die Methode der Induction, daß B. über auxilia mentis gesonnen hat, dieselbe zu heben. Er zählt im N. O. II, 21 neun solcher Mittel auf, aber nur eins hat er ausführlich besprochen, die (27) praerogativae instantiarum (Aph. 22 — 50), d. h. die prägnanten Fälle, welche die wirkende Natur, das Gesetz der Erscheinung alsbald enthüllen, eine schnellere Sichtung des Nothwendigen vom Zufälligen möglich machen und dadurch die Induction abkürzen und beschleunigen. Vorzugsweise sind es die bedeutsamen Aehnlichkeiten, auf welche er hinweist: die hervorstechenden Analogieen weisen auf die Verwandtschaft der Dinge und führen auf die Einheit des Ganzen. Diese Analogieen richtig zu treffen und richtig zu combiniren, ist Sache des scharfen Blickes, des Geistes. So gesteht B. hier die in keine Methode zu zwängende Macht der Genialität zu; durch sie gelingt es, „gleichsam die ersten und untersten Stufen zur Einheit der Natur" zu erlangen, welche zu einer Erfassung des Ganzen leiten und den Anfang zur wirklichen Wissenschaft machen. Aber mit Recht ermahnt er zur größten Vorsicht in ihrer Anwendung, ohne daß sein kühner Geist diese Vorsicht immer inne gehalten hätte. Zugleich verdient aber sein geniales Streben nach der Einheit, dem Ganzen unsere Beachtung; insbesondere beherzigenswerth finden wir folgende Worte in der descriptio globi intellectualis, einer Zusammenfassung seiner Bücher de dign. et augm., cap. III (Opp. p. 607): „Wenig bedeutet es im Gedächtnis zu haben und zu wissen alle die Varietäten der Blumen, die Iris- und Tulpenarten, oder die der Conchylien, der Hunde und Falken: denn das sind nur Spielarten. Alles dies gewährt zwar ein außerordentliches Wissen, hat aber für die Wissenschaft eine geringe oder fast gar keine Bedeutung. Und damit gerade macht sich die gewöhnliche Naturgeschichte breit."

Wir kennen jetzt Zweck, Aufgabe und Methode der baconischen Wissenschaft; betrachten wir nun die Construction, welche er ihr in der Schrift de dign. et augm. gegeben.

Die Eintheilung der Wissenschaft wird nach den drei Seelenkräften, dem Gedächtnis, der Phantasie und der Vernunft gemacht. Ist die abbildliche Darstellung der Welt

überhaupt Aufgabe der Wissenschaft, so hat die dem Bereich des Gedächtnisses zugehörige Geschichte der Natur und der Menschheit die Erfahrungen zu sammeln und zu bewahren, die der Vernunft zufallende Philosophie jenen Inhalt zu durchdenken und auf allgemeine Gesetze zurückzuführen, während die Poesie ein durch die Kraft der Phantasie ersonnenes und erfundenes Abbild der Welt gewährt. de A. II, 1.

Die Geschichte ist entweder Natur- oder Menschengeschichte. Jene beschreibt die Werke der Natur, sowohl ihre freien und gesetzmäßigen Bildungen, als auch ihre anomalen Gestaltungen, als historia generationum et praetergenerationum, aber auch als historia mechanica (Technologie) die zugleich durch menschliche Kunst vermittelten Hervorbringungen. Eine Reihe von Schriften B.'s ist für die Lösung der hier gestellten Aufgaben bestimmt: Parasceue ad historiam naturalem et experimentalem — Historia ventorum — Hist. vitae et mortis — Thema coeli — De fluxu et refluxu maris — Silva silvarum sive hist. naturalis. Die Menschengeschichte theilt sich in Kirchen- und Staatengeschichte: so treffend die von B. gemachten Bemerkungen über Geschichtschreibung und ihre Gesichtspuncte sind, so wichtig ist auch seine Forderung geworden, eine Literatur- und Kunstgeschichte im Sinne der Culturgeschichte zu schaffen. Vgl. Fischer a. a. O. 219 — 227. Auch auf diesem Gebiete hat er sich mit der Historia regni Henrici VII versucht. de A. II, 2 — 12.

Die Poesie, die historiae imitatio ad placitum, welche die „Dinge dem menschlichen Geiste adäquat macht und ihre Abbilder dem Wunsche des Geistes anpaßt," zerfällt rücksichtlich ihres Inhaltes in drei Gattungen, in die epische oder erzählende, die dramatische oder darstellende und in die parabolische oder sinnbildliche; die Satire, Elegie, das Epigramm, die Ode, die gesammte lyrische Poesie gehört nach B. nur ihrer Form nach in die Poesie, ihrem Wesen und Inhalt nach vielmehr in die Rhetorik. Während das Epos der Geschichte nahe steht, grenzt die Parabel an die Wissenschaft; denn sie umschließt wissenschaftliche Gedanken und reizt durch ihre Einkleidung zum Denken, sie hat also didaktischen Werth, ist nützlicher als die übrigen und steht darum am höchsten: inter reliquas eminet et tanquam res sacra videtur et augusta. de A. II, 13.

Die Philosophie, die eigentliche Wissenschaft, ist die Erkenntnis der Dinge aus natürlichen Ursachen; die übernatürlichen sind als unerkennbar von ihr ganz ausgeschlossen. Die möglichen Objecte des Erkennens sind Gott, Natur und Mensch; natürliche Theologie, Naturphilosophie und Anthropologie sind danach die drei Theile der Wissenschaft, denen er de A. III, 1 die philosophia prima als „gemeinsame Mutter der übrigen" voranstellt. Sie sollte die der gesammten Wissenschaft zu Grunde liegenden Axiome, in denen ihre Einheit ans Licht tritt, behandeln; es machte sich auch hier der auf das Ganze gerichtete Geist B.'s geltend. Mit Recht bemerkt übrigens Fischer, daß im N. O. diese Fundamental-Philosophie kaum mehr erwähnt wird und in den dort erwähnten Analogieen der Wissenschaft derselbe Gedanke sich zu der Ahnung vertieft, daß in der Grundwissenschaft alle Dinge in ihrer unendlichen Verschiedenheit als eine zusammenhängende Stufenleiter erscheinen. Die Consequenz dieses Gedankens hätte B. zu dem englischen Leibnitz und nicht zu dem Gegenfüßler des Aristoteles gemacht (a. a. O., S. 230). — Die natürliche Theologie sucht die Erkenntnis Gottes durch das Medium der Creatur, in welcher Gottes Wesen sich abbildet und welche deshalb nur ein dem gebrochnen Strahl gleichendes Erkennen bieten kann. Sie ist von der geoffenbarten Religion, welche auf übernatürlichen Ursachen beruht, völlig getrennt und hat mit ihr nichts zu schaffen. de A. III, 2. — Die Naturphilosophie hat einen theoretischen, von der Erfahrung zum Axiom aufsteigenden und einen praktischen, von dem Axiom zur Erfindung herabsteigenden Theil. Der erste zerfällt in die Physik, welche unter dem Gesichtspunct der Causalität die Lehre von den Elementarstoffen und dem Weltgebäude und von den verschiedenen Körpern, den concreten Gestalten und ihren abstracten Eigenschaften behandelt, und in die

Metaphysik, die Wissenschaft der Naturformen und Naturzwecke. de A. III, 4. Der zweite praktische Theil soll als Mechanik und als natürliche Magie eine Anwendung der Physik und Metaphysik sein und auf wissenschaftlichem Wege hervorbringen, was der Zufall und die ungesunde Alchymie wie im Finstern tappend gefunden haben. Der Unterstützung dieser erfinderischen Naturwissenschaft soll eine Geschichte der menschlichen Erfindungen und ein Verzeichnis der nützlichsten Experimente dienen; in dasselbe Verhältnis setzt B. auch die Mathematik, welche nur für die Naturerklärung Werth habe. de A. III, 5. 6. — Die Gegenstände der Anthropologie endlich sind die menschliche Natur und Gesellschaft, philos. humanitatis et civilis, Physiologie und Politik. Beiden voran geht die Wissenschaft de natura et statu hominis, von der Natur des Menschen im allgemeinen, welche einmal seine ungetheilte Natur, ihr Elend und ihre Größe, sodann das Verhältnis von Seele und Leib betrachtet, wobei B. beachtenswerthe Winke für eine künftige Physiognomik giebt (de A. IV, 1). Die auf das menschliche Leben angewendete Physiologie begreift in sich Medicin, Kosmetik, Athletik und Hedonik und bezweckt die Erhöhung der körperlichen Gesundheit, Schönheit, Kraft und Lebensfreude; unter den letzten Gesichtspunct wird auch die Musik und die Malerei gestellt! (c. 2). Die die menschliche Seele betrachtende Physiologie, die Psychologie handelt theils von der Substanz und den Kräften der Seele, theils von dem Gebrauch derselben und ihren Gegenständen: sie zerfällt in Logik und Ethik. Die Logik lehrt den richtigen Gebrauch des Verstandes: sie lehrt entdecken, urtheilen, behalten und darstellen; ihr gehört die Logik im engeren Sinne, die Mnemonik und Rhetorik. de A. V u. VI. Kritik und Pädagogik bilden den Anhang*). Die

*) Wir wollen über beide B.'s Gedanken etwas näher darlegen, um des Interesses willen, welches sie erregen, thun dies aber in einer Anmerkung, da die von ihm aufgestellten Grundsätze, wie bemerkt, seine Bedeutung für die Pädagogik nicht begründen. Er handelt darüber de Augm. VI, 4 Opp. p. 182. Die Kritik soll vor allen sorgfältige Ausgaben der Schriftsteller herstellen und sich hüten, nicht verstandene Stellen sofort zu corrigiren; jetzt seien oft exemplaria maxime castigata minime omnium casta. Ihr kommt auch die Auslegung zu, welche nur die Gedanken des Schriftstellers und zwar aus seinem Geiste zu entwickeln habe, und die vergleichende Beurtheilung der Auctoren, welche ihnen ihren Platz in der Reihe der übrigen anzuweisen habe. In Beziehung auf die Pädagogik bemerkt er, daß ihm die Jesuitenschulen musterhaft erscheinen. Die Erziehung in den Collegien billigt er allein, schon um des in ihnen leicht erregbaren Wetteifers willen. (Was er darüber sagt, leidet volle Anwendung auf öffentliche Schulen.) Er warnt vor der Uebereilung beim Unterricht und will auch der individuellen Entwicklung Raum gelassen wissen. Die Methode sei die fruchtbarste, welche bald von dem Leichteren zum Schwereren aufsteige, bald wieder die Lösung des Schwierigeren voranstelle, um das Leichtere desto angenehmer zu machen. Besonders komme es aber auf Beachtung der Begabung an, nicht bloß, um auf die Wahl des Berufes mit Weisheit einwirken zu können, sondern auch um durch die Wahl geeigneter Lehrgegenstände bestimmte Fehler, wie z. B. die Flatterhaftigkeit durch die Mathematik zu bekämpfen. Hinsichtlich der anzustellenden Uebungen sei nicht zu vergessen, daß auch ein zeitweiliges Aussetzen derselben nothwendig sei, damit man nicht mit den Fähigkeiten zugleich auch die Fehler einübe. Diese scheinbar kleinen Bemerkungen seien bei dem bestimmenden Einfluß der Erziehung auf das ganze Leben überaus bedeutsam. Zum Schluß empfiehlt er noch ausdrücklich das Aufführen von Schauspielen, welches in der Erziehung angewendet ganz vortrefflich sei, das Gedächtnis zu stärken, Stimme und Aussprache zu bilden, den Mienen und Geberden den rechten Anstand zu geben, Selbstvertrauen einzuflößen und die jungen Leute an ein Auftreten vor vielen Personen zu gewöhnen. Die in Tac. Ann. I, 22 u. f. erzählte Geschichte wird dann noch sonderbarer Weise als Beleg für die mögliche Wirksamkeit solcher Uebungen angeführt. — Man sieht trotz des Treffenden in manchen seiner Rathschläge und Bemerkungen, daß er die Pädagogik nicht gerade zum Gegenstand seines besondern Nachdenkens gemacht hatte. Es muß dies um so mehr auffallen, als das von ihm so vielfach beklagte Verderben der bisherigen Wissenschaft in sehr nahem Zusammenhang mit dem Inhalte des Jugendunterrichts stand und den von ihm empfohlnen Neubau in das Bewußtsein der heranwachsenden Generationen einzuführen ihm vor Allem hätte angelegen sein müßen.

Ethik lehrt die Kunst zu handeln: ihre Grundlage ist die aus Beobachtung der Individuen geschöpfte, durch Erfahrung gemachte und durch Induction festgestellte Menschenkenntnis. Ihr erster Theil weist die Idee des Guten nach, welche B. vorzugsweise im Gemeinnützlichen ausgeprägt findet, ihr zweiter die Leitung und Cultur des Gemüthes. de A. VII. Die Politik endlich, die Wissenschaft, welche den Menschen in der Verbindung mit andern betrachtet, ist die Lehre vom Umgang, von den Geschäften, dem Staate und seiner Verwaltung. de A. VIII.

Wir können es unterlassen, die folgenreichen Einwirkungen der dargelegten Grundgedanken der baconischen Philosophie und Wissenschaft näher darzustellen: sie liegen am Tage und können nach keiner Seite hin verkannt werden. Wir beschränken uns darauf, gewisse Eigenthümlichkeiten und Schwächen, welche in der gesammten realistischen Geistesrichtung hervortreten, als in Baco bereits vorhanden anzudeuten. Denn „bis zu diesem Tage hat," wie Fischer mit vollem Recht sagt, „der Realismus keinen größeren Geist gehabt als Baco, der ihn begründete; keinen, der den echt realistischen, im vollen Leben einheimischen Geist so weit und zugleich so eigenthümlich und charakteristisch, so nüchtern und zugleich so ideal und ins Große strebend dargethan hätte; keinen, an dem auch die Schranken dieses Geistes zugleich so bestimmt und so natürlich hervorspringen. Baco's Philosophie ist der lebenvollste und ganz ungekünstelte Ausdruck des Realismus." Zunächst und vor Allem müßen wir auf den Dualismus hinweisen, der sich durch seine ganze Denkweise zieht. Schon in seiner Auffassung von der Seele zeigt sich dies: indem er in ihr die sinnliche Seele von der vernünftigen unterschied und diese auf übernatürliche Weise dem Menschen durch einen göttlichen Hauch mitgetheilt sein ließ (de Augm. IV, 3), bekannte er, daß er den Geist aus natürlichen Ursachen nicht ableiten könne. Seiner Wissenschaft blieb der Geist unerklärlich; ihn zu ergründen reicht keine experimentirende Erfahrung aus: ihn zu leugnen hatte B. selbst „zu viel Geist"; er überließ es dem späteren Materialismus, ihn für eine körperliche Substanz auszugeben. Durch diese Stellung zum Geiste überhaupt, wie ihn seine Wissenschaft einnahm, wird nun aber sein Verhältnis zu allen geistigen Gebieten wesentlich bestimmt. Zur Religion zunächst. Es ist eine scharfe Scheidewand, welche er zwischen ihr und der Wissenschaft aufrichtet. Seine natürliche Theologie soll nirgends das Gebiet der natürlichen Ursachen überschreiten, sie kann nur Erkenntnis der ordnenden Intelligenz sein, welche sich in der zweckmäßig geordneten Welt kund giebt. Nur von ihr kann sein berühmtes Wort gelten: Certissimum est atque experientia comprobatum leves gustus in philosophia movere fortasse ad atheismum, sed pleniores haustus ad religionem reducere (de A. I. p. 5); ein Wort, zu dessen näherer Erklärung folgende Stelle im XVI. der serm. fid. (Opp. 1165) dienen kann: „Es ist minder schwer, die abenteuerlichsten Fabeln des Koran, des Talmud und der Legende zu glauben, als zu meinen, daß im Weltall kein Geist herrsche. Daher hat Gott zur Widerlegung des Atheismus kein Wunder gethan, weil seine gewöhnlichen Werke ausreichen. Wahr ist es, daß zu wenig Naturphilosophie zum Atheismus geneigt macht, aber tiefere Kenntnis zur Religion zurückführt. Denn die Vernunft kann zuweilen wohl bei den zerstreuten Mittelursachen stehen bleiben; betrachtet sie aber ihre Verkettung weiter, so muß sie zur Vorsehung und zur Gottheit gelangen." Nie aber führt die Wissenschaft zur geoffenbarten Religion: diese ruht auf der übernatürlichen göttlichen Offenbarung; die Vermischung beider hat zu den größten Irrthümern Anlaß gegeben, beide rein und unverworren zu halten liegt in beider Interesse. Der Scholastik gegenüber und ihrem Versuch, den Glaubensinhalt wissenschaftlich zu construiren, ist B.'s Rath: Da fidei quae fidei sunt. Alle mixtura theologiae cum philosophia ist ihm etwas unwahres, eine Scheinehe zwischen einem nicht zusammenpassenden Paare, dessen Erzeugnis darum ein misrathenes sein müße, häretische Religion oder phantastische Philosophie (de Augm. III, 2. N. O. I, 89). Er kommt sogar zu dem Satze: Quanto mysterium aliquod divinum fuerit magis absonum et incredibile, tanto plus in credendo exhibetur hono-

ris deo et fit victoria fidei nobilior (de A. IX, 1, pag. 258), welcher fast mit dem bekannten Tertullians gleichlautend die Kluft zwischen Wissenschaft und Glauben nicht schärfer aussprechen konnte. Mag nun auch immerhin der religiöse Standpunct B.'s der gewesen sein, daß er in unbefangenem Glauben die geoffenbarte Religion auf ihrem Grunde und in ihrem Gebiet festgehalten und von den Wechselfällen der philosophischen Forschung völlig unabhängig gewußt habe, — wir finden keinen Grund, es zu bestreiten, wie von mehreren Seiten geschehen ist, — so ist doch klar, daß für B.'s Wissenschaft Geist, Gott und Religion völlig unerklärlich sind und er, „dieser Schranke seines Realismus sich bewußt, die Grenzen der Erfahrung streng einhielt.“ Indessen die einfache Anerkennung dieser Objecte war sein persönliches Eigenthum, keine Forderung seines Princips; daher auf denselben Grundsätzen fußend, ein späterer Realismus die einfache Anerkennung in einfache Verneinung umwandelte und „zur Ehre Gottes“ das leugnete, was B. zur Ehre Gottes geglaubt hatte. — Nun wird es auch verständlich, wie in B.'s Wissenschaft Kunst und Poesie eine so untergeordnete, nur nach dem Nutzen bestimmte Stellung einnehmen mußten. Er weiß nichts von den schöpferischen Triebkräften der Phantasie, nichts von der schaffenden Begeisterung der Urquelle aller Dichtung: darum negirt er die ganze lyrische Poesie. „Er beginnt damit das Urpoetische in die Rhetorik, d. h. in die Prosa zu verweisen; er hört damit auf, daß er das Urprosaische als den höchsten Grad des Poetischen hinstellt, nämlich die allegorische Poesie.“ Geist und Religion sind Mächte des wirklichen Lebens; sie bestimmen Kunst und Wissenschaft, Sitte und Staat, sie sind die Factoren der Geschichte. Verzichtet nun die baconische Denkweise auf ein Verständnis jener Mächte, so kann sie, die sich doch die Aufgabe gestellt hat, das Wirkliche, Gegebene und Thatsächliche zu erklären, auch zu keinem Verständnis der geschichtlichen Wirklichkeit gelangen. Umsonst verlangt sie, überall die Dinge nicht nach menschlicher Analogie, sondern nach der ihrigen zu beurtheilen: sie kann die geschichtlichen Erscheinungen nicht nach dem ihnen gehörigen Maße messen, da ihr der Einblick in die ihnen zu Grunde liegenden Bedingungen unmöglich ist. Baco macht sich selbst und seine Wissenschaft zum Maßstab der geschichtlichen Vergangenheit. Seine Methode reicht zu ihrer Erklärung nicht aus. Sie will nichts sein als denkende Erfahrung, Verstand und sinnliche Wahrnehmung vereinend und schließt die Phantasie grundsätzlich von der Betrachtung der Dinge aus. Nun so möge sie, sagt Fischer, dessen 10. und 12. Cap. zu dem Gesagten zu vergleichen sind, Maschinen erklären, aber nicht Dichtungen. Kann ohne Kunst die Religion, ohne Religion die Geschichte erklärt werden? Läßt sich die Geschichte, der lebendige Menschengeist beikommen durch Experimente? Durch welches Experiment entdeckt sich die bildende Kraft in den Dichtungen Homers, in den Statuen des Phidias? Die baconische Methode ist in gleichem Grade naturgemäß und geschichtswidrig.

Wenn daher Baco die Wissenschaft der Vergangenheit und des Alterthums völlig verwarf, so hat das noch einen tieferen Grund als den, daß er im berechtigten Gegensatz auf die eine ihrer Wurzeln, die Natur und Erfahrung, hinwies und von dem Glanze des Neuen geblendet, gegen das Alte ungerecht ward. Auf seinem Standpuncte kannte er keine andere Wurzel und hatte darum für alles Andere kein gerechtes Urtheil, so sehr er das, was er selbst war und leistete, dem Geiste verdankte, aus dem die Wissenschaft des Alterthums entsprungen war. Daher stammt denn seine Bekämpfung, namentlich der griechischen Philosophie. „Ihr sind die früheren Wissenschaften entsprungen; denn die Zusätze der römischen, arabischen oder neuen Schriftsteller sind von geringer Anzahl und Bedeutung und haben zu ihrer Basis die Erfindungen der Griechen. Aber ihre Weisheit war redselig und ergoß sich in Wortstreit, was mit der Erforschung der Wahrheit sich am wenigsten verträgt. Der Name Sophisten kommt mit Recht allen ihren Philosophen zu, und selbst die ältesten waren von dem Nationalfehler der Eitelkeit nicht frei. Beachtenswerth erscheint jener Spruch des ägyptischen Priesters, daß die Griechen immer Kinder seien und weder ein Alterthum der Wissenschaft noch eine Wis-

senschaft des Alterthums hätten. Sie haben in der That ganz die Eigenthümlichkeit der Knaben; sie sind zum Schwatzen fertig, aber unfähig etwas zu zeugen. Ihre Weisheit ist an Worten reich, aber unfruchtbar an Thaten (N. O. I, 71)." „Die gewöhnliche Ansicht vom Alterthum," heißt es Aph. 84, „ist leichtfertig und nicht einmal dem Wort entsprechend. Denn das Alter der Welt muß für das wahre Alterthum gehalten werden und dies Alter kommt unsrer Zeit zu und nicht dem jüngeren Weltalter der Vorzeit. Dies ist alt im Vergleich mit uns, aber jung in Rücksicht auf die Welt. Wie man vom Greise größere Kenntnis und reiferes Urtheil wegen seiner Erfahrung verlangt, so hat man auch von der neuern Zeit mehr zu erwarten. Es wäre eine Schande für die Menschheit, wenn, während die Gebiete der materiellen Welt unermeßlich erweitert worden sind, die Grenzen der intellectuellen Welt in der Enge des Alterthums festgebannt blieben." Formel- und Wortweisheit, unfruchtbare Speculation ist ihm der Inhalt, Theologie, Moral und Metaphysik die unpraktische Grundlage aller früheren Wissenschaft, als deren Repräsentanten er nicht müde ward, den Aristoteles zu bekämpfen und für das Elend der Wissenschaften verantwortlich zu machen. Auf solche Anklagen gründete er seine Forderung einer gänzlichen Umkehr der Wissenschaft. Und wer wollte behaupten, daß er die Bedeutung des Aristoteles gewürdigt, daß er die idealen Bildungselemente, die aus dem Alterthum stammende Grundlage aller Cultur, erkannt habe? Schon ein Zeitgenosse Bacos, der Ritter Bodley, hat, als ihm B. seine cogitata et visa mitgetheilt hatte, im Namen des Alterthums und der bisherigen Cultur seinen Protest gegen diese „gegen Ueberlieferung und Auctorität anstürmenden Gesinnungen" in einem Briefe eingelegt, welcher in Bacos Werken S. 606 abgedruckt ist und auch von Göthe (Werke Bd. 39, S. 120 u. ff.) im Auszuge mitgetheilt wird, und mit vollem Recht von der Durchführung der baconischen Meinungen ein Versinken in Barbarei gefürchtet, „aus der wir nach vielen Jahrhunderten, um nichts an theoretischen Hülfsmitteln reicher als jetzt, hervortauchen würden." Dessen gar nicht zu gedenken, daß auch die Leistungen der Alten auf dem materiellen Gebiet viel zu gering angeschlagen worden sind. Ueber Plato urtheilt B. etwas milder; er ist ihm ein vir altioris ingenii. Aber wie er fand, „daß Aristoteles die Naturwissenschaft durch seine Dialektik verdorben, da er die Welt aus Kategorieen entstehen ließ," so urtheilte er auch, daß die platonische Ideenlehre, welche in ihnen das Urbild der Welt suchte, nichts sei als eine Vergötterung des Irrthums (N. O. I, 65); nur das gab er hinsichtlich der Induction zu, daß sie, wie er N. O. I, 105 sagt, nur etwa versucht worden sei durch Plato, der sich zur Sichtung seiner Definitionen und Ideen dieser Form der Induction in gewisser Beziehung bedient. Wenn es aber irgend noch der Bestätigung bedürfte, daß B. diese seine geschichtlichen Urtheile lediglich aus seinen Begriffen schöpfte, so wird das klar aus der Anerkennung, welche er dem Atomismus des Demokritus zollte, offenbar um der geistigen Verwandtschaft willen mit seinem Realismus. „Die Schule des D. ist tiefer als alle übrigen in die Natur eingedrungen" N. O. I, 51. Die Principien der ionischen Naturphilosophen „haben doch etwas von Naturwissenschaft und schmecken doch nach Natur und Erfahrung und nach Körpern, während in der aristotelischen Physik meist nur dialektisches Wortgeklingel ist" (Aph. 63). Diesen allein richtigen Standpunct hat die spätere Zeit zu ihrem Schaden aufgegeben und doch war er durch den richtigen Instinct der Urzeit schon nahe gelegt. Denn nach B. ist die Mythologie eine Physiologie in sinnbildlichem Gewande; ihre Dichtungen enthalten Abbilder der Wirklichkeit, physikalische Allegorieen, deren Sinn zu erschließen ihm geradezu eine Aufgabe der Wissenschaft erscheint (de A. II, 13). An den Sagen vom Pan, Perseus und Dionysus macht er a. a. O. seine Meinung deutlich; er deutet sie als Sinnbilder einer kosmischen, politischen und moralischen Wahrheit. In einer besondern Abhandlung sprach er „von den Principien und dem Ursprung der Dinge nach den Fabeln vom Cupido und dem Himmel oder die Philosophie des Parmenides, Telesius und besonders des Demokrit dargestellt in der Fabel vom Cupido" (dem kosmogonischen Eros) (Opp. p. 650),

und in seiner 1609 erschienenen Schrift de sapientia veterum stellt er 31 Beispiele unter denselben Gesichtspunct. Wir können auf seine oft recht scharfsinnigen Willkürlichkeiten nicht näher eingehen; daß aber eine Erklärung der Mythen ohne Rücksicht auf ihre Entstehung, auf ihr Zeitalter, auf die verschiedenen in ihnen zusammenfließenden Elemente, auf die Religion u. s. w. ein Unding sein müße, leuchtet von selbst ein. Sehr gut bemerkt Fischer S. 178: „Er verhält sich zu den Mythen, wie Aesop zu den Thieren, er dichtet sie um und legt die Wahrheit in sie hinein, die sie veranschaulichen sollen. Er allein ist in diesem Fall der allegorische Dichter. Er ist so wenig ein Interpret der Mythen, als Aesop ein Geolog." Wir haben in seiner Mythenerklärung nur einen praktischen Commentar zu seiner Poetik und lernen insbesondere daraus verstehen, wie fern seinem Geiste das gesammte, auf dieser Grundlage erwachsene griechische Alterthum liegen mußte. Mit gutem Grunde hat man darauf aufmerksam gemacht, daß seinem auf das Praktische gerichteten Geiste, wie dem englischen überhaupt, die verwandte Römerwelt mit ihrem Ringen nach dem praktischen Ziele der Weltherrschaft näher verwandt war, und daß dieselbe Erscheinung sich bei seinem großen Zeitgenossen Shakespeare wiederholt. Eine vergleichende Charakteristik beider Männer, zwischen denen übrigens keine persönlichen Beziehungen bestanden zu haben scheinen, da B. des „größten Dramatikers aller Zeiten" nirgends Erwähnung thut, giebt Gervinus im IV. Band seines Shakespeare. S. 343 fg. **Klix.**

Baden, Schwimmen. Die Sitte des Badens geht in die Urzeit der Völker zurück. Wir finden dasselbe schon sehr frühe, namentlich im Dienste der Religion. Bei den Hindu wird von alten Zeiten her dem Wasser des Ganges eine von Sünden reinigende Kraft zugeschrieben. Bei den Israeliten mußten die vom Aussatze Geheilten ihr Fleisch mit Wasser baden (3 Mos. 14, 19). Da der Prophet Elisa den Syrer Naeman vom Aussatze heilte (2 Kön. 5), wurde das siebenmalige Untertauchen unter das Wasser des Jordan zum Träger der Wunderkraft, die ihm von seinem Uebel half. Johannes der Täufer tauft mit Wasser zur Buße in symbolischer Abwaschung der Sünden, indem er die Täuflinge im Jordan untertaucht, und im christlichen Sacramente der Taufe vollendet sich dieser religiöse Gebrauch des Wasserbades als Bad der Wiedergeburt im heiligen Geiste, da der alte Mensch erstirbt und der neue zum Leben hervorgeht. In der That könnte sich für diese Bedeutung der Taufe nicht leicht ein passenderes leibliches Element darbieten, als Wasser und Wasserbad. Hat ja auch abgesehen von aller religiösen Beziehung jedes Bad im frischen Wasser etwas von Sterben und Neubelebung in seinem Gefolge, und es geht mit dem also Badenden durch Schreck und Schauer hindurch zu einem Wohlbehagen, da er sich fühlt wie neu geboren. Dies macht denn auch die Benützung von Flüssen, Seen und Meeren zum Bade unter den Völkern und besonders den Bewohnern von heißen Ländern begreiflich, wie denn in Africa, Indien, auf den Südsee-Inseln ꝛc. manche während der heißen Jahreszeit einen großen Theil ihres Tages im Wasser hinbringen.

Statt der Badegelegenheiten, welche die Natur in Flüssen ꝛc. darbietet, wußte man auch schon früher sich Badeanstalten künstlich zu bereiten. Schon zu Homers Zeiten waren bei den Griechen Bäder mit nachfolgender Salbung ein Haupterfrischungsmittel und mit den Plätzen für Leibesübungen (Gymnasien) waren häufig Badeanstalten verbunden. Wie großen Werth die alten Römer auf die Erquickung durch tägliches Baden, bald im kalten, bald im warmen Wasser legten, freilich auch wie sie in späterer Zeit Luxus damit trieben, beweisen die zahlreichen Ueberreste von zum Theil kostbaren und großartigen Badeanstalten für Privatleute wie für das Volk, welcher letzteren in der Kaiserzeit um 200 nach Christi Geburt über 800 in Rom gewesen sind (vgl. Real-Encykl. d. class. Alterth. unter Roma und Balneum).

Auch unsere deutschen Vorfahren waren große Freunde des Wasserbades, theils des kalten im Freien, theils auch des warmen in Häusern. „Sogleich nach dem Schlafe," sagt Tacitus (German. 22), „den sie gemeiniglich in den Tag hinein fortsetzen, neh-

men sie ein Bad, öfters ein warmes, da bei ihnen der Winter den größten Theil des Jahres einnimmt.“ Weil sie fluminibus sueti waren (Hist. 5, 14), setzten sie leicht über Flüsse ohne Brücken. Durch das ganze Mittelalter wurden in Deutschland von den Badern eigene Badestuben gehalten, und männiglich pflegte wöchentlich einmal dieselben zu benützen, was den unteren Ständen wegen ihrer wollenen Hemden um so mehr Bedürfnis war. Mit dem Aufkommen der Leinwand kam der wöchentliche Gebrauch des Bades mehr und mehr außer Uebung und verlor sich fast ganz als Sitte aus dem Volke.

Die Sitte des Volkes war auch hier, wie sonst, maßgebend für die Jugend. Der pädagogische Gebrauch des Badens begann bei den alten Deutschen schon mit dem Lebensanfang des Kindes. Bald nach der Geburt wurde dasselbe in kaltes Wasser getaucht und fortwährend an kaltes Klima und harte Lebensweise gewöhnt. Das Baden der Jugend gieng nun mit dem der Erwachsenen Hand in Hand, und als es aus der Volkssitte verschwand, wurde es auch der Jugend immer mehr entzogen. Theils hieraus, theils aus einer gewissen, in die Erziehung eingedrungenen Unnatur und Verschrobenheit floß später die Meinung, als sei das Flußbad der guten Sitte und dem Anstande zuwider, ein fleischliches, sündliches und darum nicht zu gestattendes Vergnügen. Schon Trotzendorf († 1556) verbot in seinen Schulgesetzen das Baden zur Sommerszeit (Raumer, Gesch. d. Päd. I. S. 221). Eine Execution in der Schule für Badexcesse, d. h. für das Vergehen, gebadet zu haben, wenn auch sonst in aller Ordnung, gehörte im vorigen Jahrhundert und noch im Anfange des jetzigen nicht unter die Seltenheiten. Schreiber dieses, der in der Zahl seiner Jahre so ziemlich mit der Jahrzahl geht, sieht noch im Geiste den ersten Lehrer seiner Jugend mit der pädagogischen Wünschelruthe auf dem Badeplatze erscheinen, zum großen Schrecken der jungen Badenden, die wie gescheuchte Rehe in die Weidenbüsche zerstoben. Ein gestrenger Gymnasialrector in einer bedeutenden Stadt Bayerns eiferte vor etwa 40 Jahren laut gegen die „teuflische Wohllust des Badens“. — Die neuere Pädagogik hat sich mit der allerdings auch im Baden liegenden, nur nicht eben teuflischen Wohllust auseinandergesetzt und demselben seine Stelle in der Pflege der Jugend angewiesen. Neben den Vortheilen der Reinlichkeit und einer — woferne nur über einige Regeln der Schicklichkeit und Gesundheit gewacht wird — harmlosen und erheiternden Recreation für Leib und Seele empfiehlt sich namentlich das Bad im Freien durch seine Wirkungen auf die leibliche Gesundheit.

Ist gleich die erste Wirkung des kalten Wassers ein Generalsturm auf den Leib, der das Blut von den Außenwerken nach dem Innern zurückscheucht und zunächst Schauder und Schrecken, Zittern, Blässe und Beklemmung zur Folge hat, so kehrt doch bald das so zurückgejagte Blut in lebhafter Reaction nach außen zurück und bewirkt bald eine wohlthuende Wärme, ein behagliches Gefühl der Erfrischung über den ganzen Leib. Stärkung der Haut, der Muskelfasern und Nerven, Beförderung der Ausdünstung, überhaupt Beschleunigung des Stoffwechsels, Hebung mancher Stockungen, Steigerung der Eßlust, guter Schlaf, Gewöhnung der Haut an rauhere Eindrücke und größere Widerstandskraft gegen die Einflüsse der Witterung, das sind große, für jedermann und besonders auch für die Jugend hoch anzuschlagende gesundheitliche Vortheile des kalten Bades, welche ihrerseits auch wieder günstig auf das seelische Leben zurückwirken und Muth und Frische, Arbeitslust und Thatkraft steigern.

Schule und Familie werden darum wohl thun, wenn sie das Baden der ihrer Pflege befohlenen Jugend möglichst befördern, Gelegenheiten dazu benützen oder schaffen *)

*) Auch in nicht sehr wasserreichen Gegenden lassen sich Anstalten dazu herstellen, indem man z. B. in der Nähe eines Baches ein Bassin gräbt; hat man einmal die Wichtigkeit der Sache erkannt, so werden sich auch die Mittel dazu finden. D. Red.

und durch passende Aufsicht die möglichen leiblichen und sittlichen Nachtheile ferne halten. Nothwendige oder wenigstens räthliche Bedingungen sind dabei:

1) Vor dem Bade: Nicht mit ganz leerem Magen, nicht vor vollendeter Verdauung, am wenigsten überfüllten Leibes, auch nicht im Gefühle zufälliger Kränklichkeit! Nicht ohne von etwaiger Erhitzung hinreichend abgekühlt zu sein! Abkühlung lieber in den Kleidern, als außer denselben, in keinem Falle bis zum Gefühle des Fröstelns; denn die Reaction des Gefäßsystems ist kräftiger bei noch etwas lebhafterem Blutumlauf.

2) Ins Bad: Am besten mit dem Kopf ins Wasser schießend, oder auch, wo der Boden sicher ist, mit geschlossenen Füßen von oben hineinspringend, ja nicht sich auf den platten Leib hineinwerfend, wenn man nicht schmerzhafte Erfahrungen von der Körperträgheit des Wassers machen will. Wer zum Einschießen oder Einspringen nicht den Muth hat und an Vorsicht ein Uebriges thun will, der gehe ein paar Schritte hinein, benetze Kopf und Brust, und dann rasch den ganzen Leib hinunter!

3) Im Bade: Rühre dich, wehre dich mit Händen und Füßen, mit Waschen, Reiben, Plätschern, Tauchen, am besten, wers kann, mit Schwimmen! Nur nicht oder nicht viel stille gestanden! Faules Herumliegen im seichten Wasser oder bloße Spielereien der jungen Bader statt des Bades selbst sind nicht zu dulden.

4) Aus dem Bade: Je kälter das Wasser, je kürzer das Bad und umgekehrt. Fünfzehn Minuten sind auch bei hoher Temperatur des Wassers vollkommen zureichend; für den Schwimmer ist eine Stunde nicht zu viel. Hauptregel: bleibe im Wasser, so lange es dir behagt, d. h. nicht bis ein zweiter Frost eintritt!

5) Nach dem Bade: Es ist gut, sich rasch abzutrocknen und anzukleiden, und darnach mäßige Bewegung.

Der Nutzen des Badens ist gleich für beide Geschlechter; bei dem Freibaden dürfte übrigens das männliche Geschlecht vorzugsweise in Betracht kommen. Der Reiz und Nutzen des Badens für dasselbe wird noch wesentlich erhöht durch das Schwimmen, das von jeher bei allen naturkräftigen Völkern in verdientem Ansehen gestanden ist. Bei den Griechen galt es als ein wichtiger Theil der Erziehung für die männliche Jugend. „Er kann weder lesen noch schwimmen", hieß es von einem ganz ungebildeten Menschen. Eben so waren schon die jungen Römer rüstige Schwimmer, und die Fluten der Tiber haben die künftigen Welteroberer für ihre Aufgabe wesentlich mit stärken helfen.

Das Schwimmen hat einen doppelt stärkenden Einfluß, einmal schon durch die Einwirkung des kalten Wassers, und dann durch die in demselben mit Lust vollzogene Uebung. Ganz besonders empfiehlt es sich für die Ausbildung und kräftige Wölbung der jungen Brust, wie es denn auch den Muth in derselben entwickelt und stärkt. — Der Schwimmer macht seinen Leib, der an sich ein wenig schwerer, mit Hülfe der eingeathmeten Luft aber etwas leichter ist als das Wasser, zum Schiff, und seine Kunst ist die des Ruderers, der dasselbe in der ihm beliebigen Richtung und Schnelligkeit von der Stelle bewegt. Was aber diesem lebendigen Schifflein an specifischer Leichtigkeit dem hölzernen gegenüber abgeht, ersetzt es durch Vielseitigkeit und Beweglichkeit. Bald liegt der Schwimmer wagrecht auf dem Rücken, den Hinterkopf bis über die Ohren im Wasser, Gesicht, Oberfläche der Brust, Kniee und Fußspitzen über dem Wasserspiegel, die Oberarme an den beiden Seiten angeschlossen, während die Hände in ganz kurzen, raschen Schlägen nach unten wirken und so das Fahrzeug flott erhalten, daß es sich ohne weitere Mühe vom Strome treiben lassen mag; bald streckt er die Arme nach beiden Seiten gerade aus, läßt den übrigen Leib in die Tiefe versinken, und sich, den Kopf möglichst zurückgebeugt, den Blick nach oben, in dem flüssigen Elemente „hangen". — Oder der Schwimmer will seinem Schifflein eine bestimmte Bewegung geben, so holen die Arme als Ruderstangen mit den Händen, als den eigentlichen Ruderschaufeln, aus und geben dem Wasser gemeinsame Schläge, die den Leib kopfwärts fortstoßen.

Sind diese oberen Ruder müde, so legen sie sich ruhend über die Brust, und die unteren, die Füße, mit den Sohlen taktmäßig gegen das Wasser stoßend, übernehmen den Dienst, und soll das Fahrzeug mit seinem unsichtbaren Steuermann noch schneller vorwärts, so geht es mit Händen und Füßen. Ist es müde oder beliebt es ihm sonst, so wirft es sich auf die Brust herum und aus unten wird oben. — Das Schwimmen auf der Brust ist zwar die schwerere, aber auch die vorzüglichste und werthvollste Schwimmart; wer diese kann, lernt die anderen leicht, und es ist gut, mit dem Lernen derselben den Anfang zu machen. Hände und Füße arbeiten dabei gleichmäßig, die Hände durch Bewegung von vorne nach hinten in einem Viertelsbogen, die Füße durch Einziehen in den Kniegelenken und Ausstoßen bis zur Streckung derselben, wobei die Schenkel in den Hüften nicht gebogen und die Kniee nicht nach der Brust zu bewegt werden dürfen. Das Ausstrecken der dabei keilförmig nach vornen zusammengestellten und so den Widerstand des Wassers leichter überwindenden Hände und der Ruderschlag der Füße fällt in Eins zusammen.*) — Variationen des Brustschwimmens sind:

a. das Schwimmen seitwärts mit Händen und Füßen, rechts und links, wobei die Hand der Seite, auf die man sich legt, weiter nach vorne hinausgreift als die andere;

b. das Schwimmen mit den Füßen allein;

c. mit den Händen allein;

d. das Schwimmen mit beiden Füßen und einer Hand, während die andere sich über das Wasser herausstreckt und etwas trägt.

Eben so ergötzliche als nützliche Schwimmkünste sind:

a. das Wassertreten, bei dem man den Leib durch die Arbeit der Füße in mehr senkrechter Stellung, und Kopf und Hals und wohl einen Theil der Brust über dem Wasser zu halten vermag;

b. das Tauchen. Nimmt man vorher die Brust voll Athem, so ist der Körper leichter als das Wasser, und es gilt, sich unter dasselbe hinunter zu arbeiten und nach Belieben unten zu erhalten, wobei man nach und nach etwas von der eingeathmeten Luft ausstößt; athmet man aber vor dem Untertauchen die in der Lunge befindliche Luft aus, so sinkt der Leib bequem bis auf den Grund und will wieder heraufgearbeitet sein, da die in der Lunge aufgenommene Luft und die dadurch bewirkte Ausdehnung der Brust- und Bauchhöhle das specifische Mehr- oder Mindergewicht des menschlichen Leibes bestimmt.

c. Ein weiteres Schwimmkunststück ist das Fortschwimmen unter dem Wasser, das ein geübter Schwimmer wohl zwanzig bis dreißig Schritte weit in ruhigem Wasser fortsetzt; — ein anderes

*) Anm. d. Red. H. Kluge giebt (N. Jahrb. f. d. Turnkunst v. Kloß Bd. III, 2. S. 61) folgendes als Regeln der deutschen Schwimmschule (Schwimmsprung-Gymnastik von H. O. Kluge. Berlin 1843 u. 1848): „Auf „Stellung!" wird der Körper wagrecht ausgestreckt, Kopf bis zum Kinn aus dem Wasser gehoben, Beine und Arme gerade weggestreckt, Hacken, Kniee und innere Handflächen berühren sich, Füße auswärts gedreht, nach der Brust zu gebogen. — Auf „Eins!" werden die Hände gewendet, so daß die inneren Handflächen horizontal liegen, wobei die kleinen Finger etwas höher, als die Daumen stehen; Arme steifgestreckt streichen langsam seitwärts aus (dicht unter der Oberfläche des Wassers), bis sie in die Verlängerung der geraden Linie fallen, welche man sich durch beide Schultern gezogen denkt. — Auf: „Zwei!" drücken die steif gestreckten Arme hinunter, bis sich die Handteller unterhalb der Brust berühren, dann werden die Ellenbogen gekrümmt und die Hände unter das Kinn gebracht, so daß beide Daumen dasselbe berühren; die Ellenbogen schließen an den Leib an; zugleich mit dem Niederdrücken der Arme werden die Kniee, so weit es angeht, nach der Brust zu angezogen, aber so weit als möglich von einander entfernt; Hacken bleiben geschlossen; Fußspitzen auswärts. — Auf: „Drei!" werden Hände und Füße mäßig schnell fortgestoßen, wobei sich die Hacken trennen und die Beine so breit als möglich seitwärts austreten, Füße bleiben auswärts, Zehen werden angezogen. — Auf: „Vier!" werden die Hacken schnell bei steif ausgestreckten Beinen geschlossen und so die ursprüngliche Ausgangsstellung wieder angenommen.

d. der Sprung ins Wasser, entweder mit den geschlossenen Füßen zuerst, Kopf und Oberleib etwas nach hinten gebogen, oder mit dem Kopfe voran, wobei man die Stirne mit der flachen Hand bedeckt und gegen den Anprall des Wassers schützt, oder beide Hände auf dem Kopfe schnabelähnlich zusammenstellt, um damit im Wasser, gleich dem Bahnschlitten im Schnee, dem Kopfe eine Oeffnung zu machen, durch welche der Körper nachschießt. —

Welchen Werth diese mannhaften Uebungen im Wasser für den jungen Schwimmer, für die Kräftigung seines Leibes, die Stärkung seines Muthes und für manche möglicherweise im Leben vorkommenden Fälle eigener oder fremder Gefahr haben, bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung. **Strebel.**

Baden. Bekanntlich besteht das Großherzogthum Baden in seiner jetzigen Ausdehnung seit 1806. Dasjenige Land, welches dem Ganzen den Namen und die regierende Familie gegeben hat, umfaßte kaum den dritten Theil des jetzigen Landes. Aber auch diese Markgrafschaft Baden war seit der Reformationszeit bis 1776 in zwei von einander unabhängige Markgrafschaften getheilt, wovon die eine evangelisch-lutherisch die andere römisch-katholisch war. Zu den vereinigten Markgrafschaften kamen während der Kriege am Anfang unseres Jahrhunderts Landestheile, welche vorher österreichisch oder kurpfälzisch, fürstenbergisch, löwenstein-werthheimisch, oder sonst reichsunmittelbar gewesen waren, und in welchen die römisch-katholische oder die evangelisch-reformirte Confession herrschend war. So besteht das badische Land aus einem Complex von sehr verschiedenen Landestheilen, welche politisch und kirchlich eine ganz verschiedene Geschichte haben. Auch die Schuleinrichtungen waren in verschiedenen Landestheilen sehr verschieden. In den Volksschulen war überall der confessionelle Religionsunterricht vorherrschend; in den lutherischen Schulen der alten Markgrafschaft Baden-Durlach war der kleine lutherische Katechismus in einer Bearbeitung eingeführt, welche sich dem Brenzischen Katechismus näherte und viele Sätze aus diesem eingeschoben hatte. In den Schulen der reformirten Pfalz galt der Heidelbergische Katechismus als Hauptlehrbuch. In den katholischen Landestheilen waren die verschiedenen Katechismen der Diöcesanverbände maßgebend, zu denen die einzelnen Landestheile gehörten. In einem Theil der vormals österreichischen Landestheile war der Katechismus des Jesuiten Peter Canisius unter dem Volke sehr bekannt und geliebt, während von der andern Seite Josephinische Einflüsse die öffentlichen Schuleinrichtungen beherrschten. Die Gelehrtenschulen der Markgrafschaft Baden-Durlach liefen alle als in ihrer Spitze zusammen in dem von Durlach nach Karlsruhe verlegten Gymnasium illustre, in dessen oberster Classe, deren Schüler Exemten hießen, ein Theil des akademischen Studiums betrieben werden konnte. Die katholischen Lyceen, deren Classen nach den Lehrfächern, die in jeder hervortraten, ihren Namen erhielten, hatten in ihren beiden obern Classen einen ziemlich ausgedehnten philosophischen Cursus. Diese Verschiedenheit in den Schuleinrichtungen erhielt sich noch lange nach der Vereinigung der verschiedenen Landestheile zu einem Großherzogthume fort. Die Schulen der beiden protestantischen Confessionen wurden in Folge der Union derselben (Urkunde vom 23. Juli 1821) zusammengelegt. Aber die Schulen der zwei Confessionen, welche jetzt noch im Lande bestanden, blieben jede unter der Leitung ihrer besonderen Confessionsbehörde, nämlich der beiden Kirchensectionen des Ministeriums des Innern. Nur in Mannheim und Heidelberg wurden die Gelehrtenschulen beider Confessionen vereinigt, und stunden nun unter alternirender Direction zweier, den beiden Confessionen angehöriger Directoren, und unter gemeinsamer Aufsicht beider Kirchensectionen.

Diese Ungleichförmigkeit der Schuleinrichtungen zog die Aufmerksamkeit der Regierung und der Landesvertretung auf sich. Vom Jahre 1830 an beschäftigten sich beide Kammern der Stände mit dem Schulwesen, und so kamen die Gesetze und Verordnungen zu Stande, welche das Gelehrten- und Volksschulwesen für das ganze Land einheitlich ordneten, und welche mit Modificationen, die hauptsächlich das Jahr 1849

brachte, jetzt noch gelten. Es sind dies folgende Gesetze und Verordnungen: Verordnung über das Volksschulwesen vom 15. Mai 1834, nebst Schulordnung und Schulplan. Verordnung über die höhern Bürgerschulen von demselben Datum, nebst Lehrplan und Schulordnung für diese Schulen vom 30. Mai 1834. Verordnung über die Errichtung der Gewerbeschulen vom 15. Mai 1834, mit Vollzugsverordnung vom 30. Mai 1834. Gesetz über die Rechtsverhältnisse der Schullehrer und den Aufwand für das Volksschulwesen vom 28. Aug. 1835 und Vollzugsverordnung vom 4. Dec. 1835. Verordnung über Errichtung des Oberstudienraths vom 21. Apr. 1836. Verordnung über das Gelehrtenschulwesen vom 31. Dec. 1836. Lehrplan und Schulordnung für die Gelehrtenschulen vom 18. Febr. 1837. Alle diese, sowie alle einzelnen vom Jahre 1806 bis Ende 1848 erlassenen Gesetze und Verordnungen über das Schulwesen findet man in dem sorgfältig und umsichtig redigirten Werke vereinigt: Sammlung von Gesetzen und Verordnungen über das evangelisch-protest. Kirchen-, Schul-, Ehe- und Armenwesen im Großherzogthum Baden, von J. H. Rieger, Offenburg 1834—1848. 8 Bde. Eine Fortsetzung dieses Werkes für das Schulwesen allein, aber ohne Beschränkung auf eine Confession ist das Buch: Sammlung von Gesetzen und Verordnungen über d. Schulwesen im Großh. Baden von Dr. K. S. Schmidt, Karlsruhe 1852, wovon jedoch bis jetzt nur ein Heft herausgekommen ist. Zuverläßige statistische Nachrichten giebt „das Großherzogthum Baden, historisch-geographisch-statistisch-topographisch beschrieben von A. J. V. Heunisch, mit Beigaben von Dr. J. Bader, Heidelberg 1856.“ Officielle Arbeiten sind: die politischen, Kirchen- und Schulgemeinden des Großherzogthums Baden vom Jahr 1845, Karlsruhe 1847, und die Statistiken der evangelischen Kirchen und Schulen von Le Pique Heidelberg 1824 und der katholischen Pfarreien und Schulen von Strohmayer, Karlsruhe 1825. Letztere beide sind, weil durchgreifende Aenderungen im Schulwesen erst nach ihrer Herausgabe stattfanden, nur noch dem geringeren Theile ihres Inhaltes nach für die Gegenwart brauchbar. Dagegen ist sehr lehrreich für den neuesten Zustand der Besoldungsstatistik der Volksschule der Commissionsbericht, welcher im Landtag 1855 auf 1856 aus Veranlassung mehrerer Petitionen der Volksschullehrer durch den Abgeordneten Kußwieder (Ministerialrath im katholischen Oberkirchenrath) erstattet worden ist. Verhandlungen, 6tes Beilageheft, Seite 49—57.

I. Volksschule. Zum Besuche der Volksschule sind alle Kinder von Ostern des Jahres an verpflichtet, vor dessen 23. April sie das sechste Lebensjahr zurückgelegt haben. Für schwächliche Kinder kann der Schulvorstand auf ein Jahr Nachsicht eintreten lassen. Befreit sind vom Besuche der Volksschule diejenigen Kinder, welche eine höhere öffentliche oder Privatbildungsanstalt besuchen. Befreit werden können durch den Bezirksschulvisitator diejenigen Kinder, welchen ein Privatlehrer gehalten wird, und diese Befreiung kann nicht versagt werden, wenn der Privatlehrer entweder ein recipirter Lehramtscandidat ist oder sich sonst über seine Befähigung hinreichend ausgewiesen hat. Die Dauer der Schulpflichtigkeit reicht bei Knaben bis zum vollendeten 14., bei Mädchen bis zum vollendeten 13. Lebensjahre, so daß auf Ostern alle diejenigen Kinder mit einander der Schule entlassen werden, welche vor dem 23. April des laufenden Jahres das bezeichnete Alter erreicht haben. Ausnahmsweise und bei besonderer Befähigung kann der Bezirksschulvisitator auch noch solche Kinder, welche erst nach dem 23. April, aber vor dem 1. August desselben Jahres das bezeichnete Alter erreichen, auf Antrag des Schulvorstandes der Schule entlassen. Die Schulentlassung wird rein durch die Schulbehörden geregelt, ganz unabhängig von der Confirmation oder ersten Communion, welch letztere Handlungen rein den kirchlichen Behörden unterstehen. Allein das allgemeine Herkommen des christlichen Volkes läßt beides gern zusammenfallen, und es wird diese Sitte wesentlich dadurch unterstützt und erhalten, daß die Aufsichtsbehörden der Volksschule und die kirchlichen Aemter gewöhnlich in denselben Personen zusammenfallen. Für alle diejenigen Schüler der Volksschule, welche

nicht eine Gewerbschule oder höhere Lehranstalt besuchen oder einen nach dem Ermessen des Schulvorstandes genügenden Privatunterricht erhalten, besteht noch die Verbindlichkeit, nach Entlassung aus der Volksschule die Fortbildungsschulen zu besuchen. Diese sind theils Sonntagsschulen, welche jeden Sonntag, Festtage und Ferienzeiten ausgenommen, eine Stunde lang gehalten, und von Knaben und Mädchen drei Jahre lang, in Städten zwei Jahre lang besucht werden sollen, theils Werktagsfortbildungsschulen, welche nur im Winter ein oder zweimal die Woche in je zwei Stunden von den Knaben zwei Jahre lang besucht werden sollen. Mit jeder Volksschule steht eine Industrieschule in Verbindung, in welcher die Mädchen, jedenfalls vom eilften Lebensjahre an, wo möglich auch früher, von eigens dazu angestellten Lehrerinnen in weiblichen Arbeiten unterrichtet werden.

Ueber die Frage, wer die Verbindlichkeit habe, Schulen zu errichten und zu erhalten, giebt das Gesetz vom 28. August 1835 sehr ausführliche und ziemlich complicirte Bestimmungen. Die politische Gemeinde ist pflichtig, die Bedürfnisse der Volksschule aufzubringen. Sie hat die Lehrergehalte, die Schulhäuser, die Schulbedürfnisse zu stellen, wenn nicht besondere Gründe da sind, welche diese Verpflichtung aufheben oder beschränken. Was die Lehrergehalte betrifft, so ist zuerst die Schulpfründe, das Erträgnis der zur Erhaltung der Lehrer bestimmten Ortsfonds, die Leistungen, welche andere aus privatrechtlichem Titel für die Schule zu stellen haben, und das ständige, reine Einkommen der mit der Schulstelle verbundenen Meßner-, Glöckner- und Organistendienste (aber nicht die Accidenzien derselben) in Aufrechnung zu bringen; es sind die vor dem Gesetz schon geleisteten Staatsbeiträge zuzuschlagen, und erst, was zu dem gesetzlichen Minimum der Lehrerbesoldung dann noch fehlt, hat die politische Gemeinde aufzubringen. Aber auch das nicht ohne Beschränkung. Es ist genau festgesetzt, um wie viel die Umlage auf hundert Gulden Steuercapital durch diesen Aufwand für die Lehrerbesoldung höchstens gesteigert werden darf. Müßte die Umlage, um die gesetzlichen Minima der Lehrerbesoldung zu gewinnen, um mehr als vier Kreuzer vom hundert Gulden Steuercapital gesteigert werden, oder sind die übrigen Ausgaben der Gemeinde schon so groß, daß die Umlage ein gewisses, für verschiedene Fälle genau bestimmtes Maß überschreiten würde, so tritt die Staatskasse subsidiarisch ein. Die Erbauung der Schulhäuser, die Einrichtung der Schulzimmer, die Anschaffung der Schulrequisiten ist überall, wo nicht aus privatrechtlichem Titel andere beigezogen werden können, oder besonders dazu gestiftete Fonds vorhanden sind, Sache der politischen Gemeinde. Haben mehrere Gemeinden, oder mehrere Orte, deren jeder besonderes Ortsvermögen hat, eine gemeinschaftliche Schule, so wird der Betrag, den die Gemeinde zur Schule beitragen muß, nach der Einwohnerzahl auf die einzelnen Orte vertheilt. Außer Wohnung und fixem Gehalt hat der Lehrer noch für jedes Schulkind ein Schulgeld zu erheben, welches zwischen einem Minimum von 48 Kreuzern bis zu einem Maximum von zwei Gulden, oder für die vier größten Städte des Landes bis zu einem Maximum von vier Gulden von den Kreisregierungen festgesetzt wird. Den Betrag des Gesammtschulgeldes erhebt der Lehrer in voller Summe vierteljährlich aus der Gemeindekasse, diese hat die Beträge bei den Eltern der Kinder zu erheben, und den Theil, welcher auf die wegen Armut vom Schulgeld befreiten Kinder fällt, selbst zu tragen, soweit sie nicht auf hiefür bestimmte Armenfonds recurriren kann. Ueber die Frage wegen Trennung solcher Schulen, die mehreren Orten angehören, über die Aufhebung bestehender und Errichtung neuer Schulen entscheidet die Oberschulbehörde; allein die Anträge darüber müßen von den Localbehörden nicht bloß durch die Schulaufsichtsstellen, sondern auch durch die administrativen Staatsbehörden, d. h. durch die Bezirksämter und Kreisregierungen an die Oberschulbehörde gebracht werden. Die öffentlichen Schulen sind in der Regel nur Confessionsschulen. Wo zur Zeit der Erscheinung des Schulgesetzes (1835) in einer Gemeinde bereits Schulen beider christlichen Confessionen bestanden, da muß die politische Gemeinde beide erhalten, und kann dazu in den vorgesehenen Fällen den geordneten

Staatszuschuß verlangen. Dagegen hat die politische Gemeinde und der Staat keine Verbindlichkeit, wenn ein Confessionstheil erst nach jener Zeit eine Schule für sich errichten will. In diesem Falle hat dieser Confessionstheil die Kosten seiner Schule selbst zu tragen. Sonst haben die Kinder der confessionellen Minderheit die Ortsschule zu besuchen und sich ihren Religionsunterricht selbst zu besorgen. Die Privatlehranstalten aber können allerdings confessionell gemischt sein. Ihr confessioneller Charakter entscheidet sich nicht nach der Confession des Vorstehers oder Unternehmers, sondern nach dem Religionsunterricht, der in der Anstalt gegeben wird. Wird von Geistlichen beider christlichen Confessionen Religionsunterricht ertheilt, so ist die Anstalt eine gemischte. Die Israeliten haben, wo keine israelitischen Schulen bestehen, ihre Kinder in die Ortsschule, und wenn solche zweier Confessionen bestehen, nach freier Wahl in eine der Ortsschulen zu senden, und für ihren Religionsunterricht selbst zu sorgen. Wollen die Israeliten erst nach 1835 eine besondere israelitische Schule errichten, so haben sie die Kosten selbst zu tragen. Bestand aber schon vor 1835 eine israelitische Ortsschule, so hat die politische Gemeinde, wenn sie für ihre christlichen Schulen einen Beitrag leistet, auch für die israelitische einen solchen zu leisten nach dem Verhältnis der christlichen Einwohnerzahl zur israelitischen Einwohnerzahl. Außerdem erhält die Gesammtheit der Israeliten aus der Staatskasse einen Beitrag für ihr Schulwesen, welcher sich zum Gesammtaufwand der Staatskasse für die Volksschule verhält, wie die Zahl der Israeliten in Baden zur Zahl der christlichen Landeseinwohner. An jeder Schule muß ein Hauptlehrer angestellt werden. Uebersteigt die Anzahl der Schulkinder 130, so muß ein zweiter, und für jede 130 noch ein Lehrer angestellt werden. Für das ganze Volksschulwesen steht der Grundsatz fest, daß nie mehr als 70 Schüler zu gleicher Zeit von einem Lehrer unterrichtet werden können.

Die nächste Aufsichtsbehörde der Schule ist der Schulinspector. Dieser ist der Pfarrer, oder wo mehrere Pfarrer an einer Schulgemeinde stehen, ein auf sechs Jahre von der Oberschulbehörde ernannter Pfarrer. Er hat die genaue Beobachtung aller auf Lehrplan und Schulordnung bezüglichen Vorschriften, die ganze Haltung der Schule, die Dienstführung und den Lebenswandel der Lehrer zu überwachen. Er muß die Schule so oft besuchen, als das Interesse der Schule es erfordert und seine übrigen Dienstgeschäfte es erlauben. Dem Schulinspector steht zur Seite der Schulvorstand. Er besteht außer dem Schulinspector, der den Vorsitz führt, aus dem Bürgermeister, selbst wenn dieser anderer Confession ist, und aus sämmtlichen Mitgliedern des Kirchenvorstandes, welcher bei den Katholiken Stiftungsrath, bei den Protestanten Kirchengemeinderath heißt. Sind an einer Gemeinde mehrere Pfarrer angestellt, so sind diese, weil alle Mitglieder des Kirchengemeinderathes, auch alle Mitglieder des Schulvorstandes. Zum Wirkungskreis des Schulvorstandes gehört die Aufsicht über den Vollzug der Gesetze und Verordnungen, die das Volksschulwesen betreffen, die Sorge für zweckmäßige Verwendung des Schulvermögens, für Anschaffung der Schulgeräthschaften, Unterhaltung der Schulgebäude, für den fleißigen Schulbesuch der Kinder, die Erledigung von Streitigkeiten der Lehrer unter sich und mit Bürgern, soweit gütliche Vermittlung möglich ist, Verbesserungsvorschläge jeder Art. Die Lehrer wohnen den Sitzungen des Schulvorstandes bei, so oft nicht über ihre Person und Dienstführung verhandelt wird; sie haben aber kein Stimmrecht.

Bis zu der neuen Ordnung des badischen Volksschulwesens waren in evangelischen Bezirken die kirchlichen Decane zugleich die Bezirksvorgesetzten der Schulen und der Schullehrer; für die katholischen Schulen gab es landesherrliche Decane, ganz unabhängig von den erzbischöflichen. Seit dem Schulgesetz fallen die Schulbezirke mit der Abgrenzung der Bezirksämter zusammen, welche in einem großen Theil des Landes eine andere ist, als die Abgrenzung der Decanate. Für die Schulen eines jeden Amtsbezirkes, soweit sie einer Confession gehören, wird von der Oberschulbehörde je auf sechs Jahre ein Pfarrer des Bezirkes zum Bezirksschulvisitator ernannt. Wenn in einem

Bezirksamt nur wenige Schulen einer Confession sind, so können diese der Schulvisitatur des benachbarten Amtsbezirks unterstellt werden. Diese Bezirksschulvisitatoren bilden die Mittelstellen zwischen den Schulinspectoren und der Oberschulbehörde. Sie haben die Prüfungen der Schulen ihres Bezirkes nach einem gewissen Turnus zu halten, den jüngern Lehrern Aufgaben zu ihrer Fortbildung zu geben und diese zu beurtheilen, die Lesegesellschaften zu überwachen, die Conferenzen zu leiten, die Meldungen um Schuldienste einzubefördern, die Anträge auf Besetzung vacanter Schulen zu stellen, und die Dienstpolizei über die Lehrer ihres Bezirks zu üben.

Die Oberschulbehörde für die Volksschulen der beiden christlichen Confessionen sind die beiden Oberkirchenräthe, für die israelitischen der Oberrath der Israeliten. Dieser letztere zerfällt in eine Religions- und eine Schulconferenz. Nur von der letzteren kann hier die Rede sein. Sie besteht unter dem Vorsitze eines Rathes des Ministeriums des Innern als Commissär, aus je einem geistlichen Rathe der beiden christlichen Oberkirchenräthe, und aus einer Anzahl Notabeln der israelitischen Einwohnerschaft, worunter der Rabbiner der Residenz ist. Diese Oberschulbehörde hat die oberste Leitung des ganzen Volksschulwesens und die Dienstpolizei über die Bezirks- und Ortsaufsichtsbehörden und die Lehrer. Sie recipirt die Schulcandidaten, ernennt, versetzt, bestraft, entläßt, pensionirt die Schullehrer. Allein diese Stellung der Oberschulbehörde ist doch wieder wesentlich beschränkt. Alle allgemeinen Verordnungen, besonders über Einführung neuer Schulbücher, müßen vor das Ministerium des Innern gebracht werden. Neben den Oberschulbehörden besteht noch eine Oberschulconferenz. Sie ist aus zwei geistlichen Mitgliedern der beiden Oberkirchenräthe und aus zwei weiteren praktischen Schulmännern zusammengesetzt. Diese Behörde hat die Berathung und den Entwurf aller allgemeinen Schulverordnungen zur Vorlage an das Ministerium des Innern, die Beaufsichtigung und Leitung der Schullehrerseminarien in Beziehung auf den Unterricht, die Concessionirung und Leitung gemischter Schulen. Während in diesen Fällen die Oberschulconferenz selbständig entscheidet, haben noch in einer Reihe von Fällen die Oberschulbehörden die gutächtliche Aeußerung der Oberschulconferenz einzuholen. Dieses ist unter anderm namentlich auch dann der Fall, wenn in der Oberschulbehörde sich eine Meinungsverschiedenheit oder irgend ein Zweifel über eine allgemeine Frage ergiebt. Eine solche gutächtliche Aeußerung der Oberschulconferenz muß aber von der Oberschulbehörde entweder als maßgebend angenommen, oder die ganze Sache dem Ministerium des Innern zur Entscheidung vorgelegt werden. Man sieht aus diesen letzteren, größtentheils mit den Worten der Verordnung hier wieder gegebenen Bestimmungen, daß in allen wichtigen Dingen die Oberschulbehörden an der Oberschulconferenz gleichsam eine obere Oberschulbehörde haben, und daß Mittel genug offen gelassen sind, um jede Sache an das Ministerium des Innern als die oberste Oberschulbehörde zu ziehen. Ueberdies sind für die mit den Volksschulen verbundenen Industrieschulen die vier Regierungen der Kreise, in welche das Großherzogthum getheilt ist, die Oberschulbehörden. An Oberschulbehörden also kein Mangel!

Was die Stellung der kirchlichen Behörden zu den Volksschulen betrifft, so ist diese Sache bei den protestantischen Schulen sehr einfach, da die Oberschulbehörde zugleich die oberste kirchliche Behörde ist. Religiöse Schulbücher, Katechismus, Gesangbücher, Bibelauszüge werden von ihr nur unter Zustimmung der Generalsynode eingeführt. In den katholischen Schulen werden die Religionslehrbücher nur mit Genehmigung der erzbischöflichen Curie eingeführt; die erzbischöflichen Decane haben die Aufsicht über den Religionsunterricht in den Schulen und berichten über die Prüfungen an die Curie. Ueber noch größeren Einfluß, den die Bischöfe über die Volksschule üben wollen, besteht bekanntlich jetzt gerade ein Conflict, über dessen Ende nichts gesagt werden kann.

Im Jahre 1856 besuchten die evangelischen Volksschulen des Landes 72,851 Kinder; die katholischen Volksschulen wurden besucht von 131,516 Kindern, zusammen 204,367

Kinder. Mit Ausnahme der Kinder, welche höhere Lehranstalten besuchen, werden dies wohl auch alle schulpflichtigen Kinder sein, denn mit Ausnahme der Schwachsinnigen und Kranken wird schwerlich ein Kind im Großherzogthum aufwachsen, welches des nothwendigen Schulunterrichtes entbehrt, weshalb es denn auch nur sehr wenig Erwachsene im Lande giebt, welche nicht lesen und schreiben können. Es beträgt aber die Zahl der Kinder in der Volksschule bei den Protestanten beinahe 17 % der Bevölkerung, bei den Katholiken 15 %. Das ganze Großherzogthum ist in 79 Amtsbezirke (theils Oberämter, theils Bezirksämter) eingetheilt. In diesen giebt es 35 evangelische und 75 katholische Bezirksschulvisitaturen, zusammen 110. Darunter sind Schulbezirke, welche nur eine Schulgemeinde enthalten, wie die Visitaturen der Städte Karlsruhe und Mannheim; der Schulbezirk, welcher die höchste Anzahl von Schulgemeinden unter sich befaßt, ist die katholische Visitatur Bonndorf mit 39 Schulgemeinden. Schulgemeinden giebt es katholische 1238 mit 1309 Schulen, evangelische 531 mit 589 Schulen, also im Ganzen 1769 Schulgemeinden mit 1898 Schulen. Es kommt also unter den Protestanten auf 814 Einwohner eine Schulgemeinde, und auf 123 Schulkinder eine Schule; bei den Katholiken auf 520 Einwohner eine Schulgemeinde, und auf 100 Kinder eine Schule. Es giebt einfache Volksschulen und Volksschulen mit erweitertem Lehrplan; von der letzteren Art giebt es nur in den größeren Städten. In den evangelischen Schulen des Landes sind angestellt 752 Lehrer, wovon 582 Hauptlehrer, 170 Unterlehrer sind; in den katholischen sind angestellt 1699 Lehrer, wovon 1338 Hauptlehrer und 361 Unterlehrer sind. Es kommt also bei den Protestanten auf 90 Schulkinder ein Lehrer, bei den Katholiken auf 77 ein Lehrer. Die Israeliten haben 28 Schulen mit 30 Lehrern, bei einer Bevölkerung von 23,700 Seelen. Lehrerinnen giebt es in den evangelischen Schulen gar nicht; dagegen sind in den katholischen Stadtschulen für die Mädchen hin und wieder Lehrerinnen angestellt; in einigen Städten sind die Mädchenschulen Ordensschwestern übergeben.

Für die evangelischen Volksschulen des Landes trägt der Staat 7742 fl. bei, die Gemeinden 59,377 fl.; der Schulgeldbetrag beläuft sich auf 74,288 fl. Im Ganzen sind zur Deckung der Normalgehalte der Lehrer 404,675 fl. nöthig, das Schulgeld, durchschnittlich etwa 50 kr. auf das Kind, beträgt 170,310 fl.

In dem Budget, welches den Ständen für die Jahre 1856 und 1857 vorgelegt worden ist, findet sich unter dem Budget für das Ministerium des Innern Titel IX, Unterrichtswesen, die jährliche Exigenz von 354,114 fl. Davon kommt auf das Volksschulwesen 95,546 fl. 43 kr., wovon aber noch 17,000 fl., welche Staatsbeitrag für höhere Bürgerschulen sind, abgerechnet werden müßen, also 78,546 fl. 43 kr. Nun stehen aber auch unter Titel VII, Bezirksjustiz und Polizei, §. 36, als Staatsbeitrag zu den Gehalten der Volksschullehrer jährliche 36,000 fl. Der ganze Budgetsatz für das Volksschulwesen beträgt also jährlich 114,546 fl. 43 kr. Die übrigen Budgetsätze sind: Katholische Schullehrerseminarien 16,463 fl. Evangelisches Schullehrerseminar 8173 fl. Katholische Schullehrerconferenzen 1500 fl. (Für evangelische Schullehrerconferenzen kommt in diesem Budget kein Satz; dagegen kommt z. B. im Budget von 1852 und 1853 kein Satz für katholische, dagegen für die zwei Jahre eine Ausgabe von 2655 fl. 5 kr. für evangelische Schullehrerconferenzen). Bureauaversum für Bezirksschulvisitaturen 1296 fl.; Visitation der Volksschulen 2000 fl.; Zuschüsse zu einzelnen Schulen 2638 fl. 43 kr.; Staatsbeitrag zu Personalzulagen 6000 fl.; zum Pensions- und Hülfsfond für Lehrer 28,000 fl.; zum Wittwen- und Waisenfond 10,000 fl.; für israelitische Lehrer 976 fl.; zur Creirung eines Unterstützungsfonds für arme Schullehrerswittwen und Waisen 1500 fl. Durch ein nachträgliches Budget ist der Staatsbeitrag für Personalzulagen von 6000 auf 10,000 fl., zum Pensions- und Hülfsfond von 28,000 auf 30,000 fl., und der für israelitische Lehrer von 976 auf 1190 fl. erhöht worden.

Die Classeneintheilung der Schulen ist durch Verordnungen ziemlich genau be-

stimmt. Die einfachste Volksschule ist eine solche, welche nur einen Lehrer hat; eine solche darf im höchsten Falle 140 Kinder enthalten. Diese werden in drei Classen so eingetheilt, daß in jeder Classe Knaben und Mädchen beisammen sitzen. Die Classen werden von unten nach oben gezählt. Die erste Classe enthält die Kinder vom 7. und 8. Jahre, die zweite die vom 9. und 10., die dritte die vom 11. bis 14. oder 13. Lebensjahre. Es soll bei dem Vorrücken nicht allein auf Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern auch auf das Alter Rücksicht genommen werden. Es sollen die Kinder auch bei guten Fähigkeiten und Fleiß nicht zu jung in die oberste Classe vorrücken, weil sie sonst da zu lange sitzen müßten, aber doch auch bei geringen Fähigkeiten und mangelhaftem Fleiß nicht zu lange in der untersten Classe festgehalten werden, weil sie sonst von den Lehrgegenständen der obern Classen fast gar nichts zu hören bekämen. Die Schulvorstände haben darin ab- und zuzugeben. Es soll dafür gesorgt werden, daß jedes Kind, ehe es der Schule entlassen wird, wenigstens 2 Jahre in der obersten Classe gewesen ist. Im Sommerhalbjahre wird 4 Stunden Vormittags und 2 Stunden Nachmittags Schule gehalten; jede Classe erhält 2 Stunden Unterricht, die oberste der Zeit nach zuerst. Im Winterhalbjahre wird Vormittags 3 Stunden und Nachmittags 3 Stunden Schule gehalten. Die 3 Vormittagsstunden werden auf die oberste Classe verwendet; in die 3 Nachmittagsstunden vertheilen sich die 2 untern Classen so, daß die erste Stunde die zweite Classe allein, die zweite Stunde beide mit einander und die dritte Stunde die erste allein unterrichtet wird. Ist die Anzahl der Schüler, welche nach dieser Vorschrift in die zweite und dritte Classe kommen sollten, weniger als 40, so dürfen diese beiden Classen zusammen unterrichtet werden; ihr Unterricht muß aber dann täglich 4 Stunden und der der ersten Classe 2 Stunden lang dauern. An 2 Wochentagen, Mittwoch und Samstag, wird nur Vormittags Schule gehalten, die 4 oder 3 Unterrichtsstunden werden dann beiläufig nach dem angegebenen Maßstab unter die drei Classen vertheilt. — Für Schulen von mehr als 130 Kindern müßen mehr Lehrer angestellt werden. Für jede Zahl von Lehrern ist die Classeneintheilung genau vorgeschrieben. Die allgemeinen Grundsätze sind: es wird dahin gearbeitet, daß jede Classe täglich 3 Stunden Unterricht erhält; die Trennung der Geschlechter beginnt in den obern Classen, während in den untern noch beide Geschlechter vereinigt sind. Erst wenn 6 Lehrer oder mehrere an einer Schule angestellt sind, wird diese Trennung durch die ganze Schule durchgeführt. Von der Anwendung dieser Grundsätze gebe ich Beispiele. Sind zwei Lehrer an einer Schule angestellt, so kann die Schülerzahl höchstens bis auf 260 ansteigen. Diese werden in 4 Classen getheilt; ein Lehrer unterrichtet die 2 untern Classen in je 3 täglichen Stunden, der andere die 2 oberen in eben so vielen; die Geschlechter bleiben vereinigt. Wann aber die Zahl der Kinder 210 nicht übersteigt, so kann auch ausnahmsweise die Schule in 3 Classen getheilt werden, so daß der eine Lehrer die erste und zweite Classe in je 3 Stunden bei vereinigten Geschlechtern, der andere die dritte Classe bei getrennten Geschlechtern, jedes Geschlecht in 3 täglichen Stunden unterrichtet. Sind an einer Schule 4 Lehrer thätig, so kann die Anzahl der Kinder bis auf 520 ansteigen. Diese werden so in 6 Classen getheilt, daß etwa die Hälfte der Kinder in die 4 unteren Classen kommen. Diese werden bei vereinigten Geschlechtern von 2 ihnen zugetheilten Lehrern so unterrichtet, daß jede Classe täglich 3 Stunden Schule hat, die ältere Hälfte der Kinder aber wird nach Geschlechtern getheilt, so daß ein Lehrer die 5. und 6. Knabenclasse, ein anderer die 5. und 6. Mädchenclasse in je 3 täglichen Stunden unterrichtet. Es sind dies zwei Beispiele, an denen man ungefähr sehen kann, wie für jeden möglichen Fall die Classeneintheilung genau gesetzlich feststeht.

Für die größeren Städte ist es erlaubt, auch Schulen mit erweitertem Lehrplan zu errichten, d. h. solche, in welchen jede einzelne Classe nicht bloß 3, sondern 5 tägliche Unterrichtsstunden hat, und dabei nicht bloß die gewöhnlichen Unterrichtsgegen-

stände auf eine höhere Stufe gebracht, sondern insbesondere den sogenannten Nebenfächern eine größere Sorgfalt zugewendet wird. Es giebt Städte, in welchen solche Volksschulen mit erweitertem Lehrplan neben einfachen bestehen, eine I. und II. Stadtschule, so daß die Schüler der ersten gegen ein höheres Schulgeld um ein ziemliches weiter geführt werden, als die der zweiten gegen ein geringeres. So ist es z. B. in Karlsruhe. Es giebt andere Städte, wo nur eine erweiterte Volksschule besteht. So ist es z. B. in Heidelberg. Wenn eine Gemeinde eine Schule mit erweitertem Lehrplan haben will, so hat sie allein die Mittel für diese Erweiterung aufzubringen, darf dann aber auch, wenn neben der erweiterten noch eine einfache besteht, das Schulgeld über das sonst bestehende Maximum von 4 fl. hinaus erhöhen. Es dürfen aber nie mehr als 70 Schüler zu gleicher Zeit von einem Lehrer unterrichtet werden — eine Festsetzung, welche bei Schulen mit erweitertem Lehrplan sich nicht immer ganz streng einhalten läßt. Die Lehrpläne solcher gehobener Schulen müßen der Oberschulbehörde zur Genehmigung vorgelegt werden.

Die Unterrichtsgegenstände der Volksschule sind alle allgemein verbindlich, d. h. jeder Schüler muß alle Stunden der Volksschule besuchen. Die einzige Ausnahme besteht für die einzelnen Kinder der einen Confession, welche die Volksschule der andern Confession besuchen, weil es im Orte keine Volksschule ihrer Confession giebt. Diese werden von dem Religionsunterrichte der ihnen fremden Confession entbunden, wenn sie für einen Religionsunterricht ihrer Confession selbst sorgen. Unterrichtsgegenstände sind Religionslehre, Sprachlehre und Schreiben, Größenlehre (Rechnen und Raumlehre) mit Zeichnen verbunden und Gesang. Als Nebenfächer werden angeführt Naturgeschichte, Naturlehre, Erdkunde, Geschichte, Gesundheitslehre und Landwirthschaftslehre. Ein Stundenplan und Lehrplan ist nur in allgemeinen Umrissen vorgezeichnet; im einzelnen wird für jede Schule ein besonders modificirter Lehrplan ausgearbeitet, der vom Bezirksschulvisitator bestätigt wird. In der einfachen Volksschule wird wenigstens eine halbe Stunde jeden Tag in jeder Classe auf Religion verwendet und damit der Unterricht begonnen; dann folgt Sprach- und Schreib-Unterricht, dann Rechenunterricht, den Beschluß macht der Unterricht im Gesang und den Nebenfächern. In den Stadtschulen mit erweitertem Lehrplan wird täglich eine Stunde auf Religionsunterricht verwendet; Katechismus, die Lieder des Gesangbuches, die Lectüre der biblischen Geschichte und der Bibel selbst, übersichtliche Bekanntschaft mit dem Inhalt der nicht gelesenen Bücher der Schrift unter dem Namen Bibelkunde füllen diese Stunden aus; in den katholischen Schulen wird eine Schulbibel, einen Auszug aus der Bibel enthaltend, gelesen. Die zweite Stunde wird der Sprache gewidmet; Lesen, Wiedererzählen, grammatische Uebungen, Dictirtschreiben, Schönschreiben, Aufsatzübungen wechseln in diesen Stunden ab; die dritte Stunde ist dem Rechnen und gewöhnlich zweimal die Woche dem Gesang gewidmet. In den acht nachmittägigen Stunden werden die Nebenfächer, das Zeichnen, bei Knaben die Geometrie betrieben.

Der Religionsunterricht theilt sich zwischen Pfarrer und Schullehrer, so daß der erstere die erklärenden Katechesen zu besorgen, der letztere die biblische Geschichte und den ganzen Memorirstoff als seinen Antheil zu betrachten hat. Der Memorirstoff beschränkt sich in den katholischen Schulen auf den Diöcesankatechismus, die kirchlichen und häuslichen, auf besondere Tages- und Jahreszeiten festgesetzten Gebete, und die gebräuchlichen kirchlichen Gesänge. In protestantischen Schulen ist der Memorirstoff genau vorgezeichnet. Der von der Generalsynode 1855 angenommene Katechismus muß ganz auswendig gelernt werden, aber nicht so, daß in jeder Classe ein Stück gelernt wird, sondern so, daß in jeder Classe der Katechismus vom Anfang bis zu Ende durchgegangen wird, aber zuerst nur leichtere biblische Sprüche, dann schwerere Sprüche und leichtere Katechismussätze, erst in der obern Classe die schwereren Katechismussätze gelernt werden. Doch soll auf jeder Stufe die Systematik des Katechismus bemerkt, und jeder Satz oder Spruch unter die gehörige Rubrik untergebracht, und in jeder Classe das in

allen früheren Classen Gelernte wiederholt werden. Was die Lieder aus dem Gesangbuch betrifft, so sind, um der falschen Auswahl und dem Zuviel zu begegnen, Lieder bezeichnet, die auswendig gelernt werden sollen, und zwar für die unterste Stufe 6, für die mittlere 12, für die oberste 24. Auf jeder Stufe sollen die früheren Lieder wiederholt werden. Am Ende seines Schullebens soll also das Gedächtnis eines jeden Schülers fest und sicher besitzen den ganzen Katechismus mit den biblischen Sprüchen, und 42 der schönsten Lieder des kirchlichen Liederschatzes. Es ist das nicht zu viel; es wird in sehr vielen Schulen wirklich erreicht; doch läßt sich dieses letztere in Beziehung auf den Katechismus noch nicht erfahrungsmäßig behaupten, weil dessen Einführung noch zu neu ist. Auch was für Abschnitte der heiligen Schrift neben und nach der eingeführten biblischen Geschichte gelesen werden sollen, ist genau bezeichnet. Es sind historische Abschnitte, Stellen aus Psalmen, messianische Prophetenstellen, Theile der apostolischen Briefe. Der Pfarrer soll außer der Beaufsichtigung und Leitung des ganzen Religionsunterrichtes selbst zweimal jede Woche eignen Religionsunterricht in der obersten Classe der Schule ertheilen. Die abschließende, mehr systematisirende Zusammenfassung des ganzen Unterrichtes ist seine Aufgabe. Schulandacht besteht in protestantischen Schulen darin, daß der Unterricht jedesmal mit Gesang und Gebet eröffnet und beschlossen wird; die Gebete werden entweder von den Schülern gesprochen, dann sind es gewöhnlich die dem Katechismus angehängten; oder von den Lehrern, dann sind sie aus verschiedenen Sammlungen, öfters aus der bekannten Calwer Sammlung genommen, zuweilen auch frei gesprochene. In katholischen Schulen giebt es hin und wieder besondere Schulgottesdienste. Zum Kirchenbesuch und zur Unterstützung des Kirchengesangs werden die Schüler regelmäßig angehalten. Die kirchlichen Katechisationen jedoch, denen sie auch anwohnen, werden nicht mit den Schulkindern, sondern mit der der Schule bereits entlassenen Jugend gehalten. Für den deutschen Sprachunterricht sind die Sprach- und Lesebücher vom Seminardirector Professor Stern in Karlsruhe in allen evangelischen Schulen eingeführt. Allein als Lesebuch für die oberen Classen, besonders der erweiterten Stadtschulen, haben sich auch die Lebensbilder von Petermann und drei andern sächsischen Schulmännern mannigfach Eingang verschafft. Ueberall wird ziemlich viel Grammatik getrieben; aber über grammatische Grundanschauungen und Nomenclatur hat man sich nicht geeinigt. Der katholische Oberkirchenrath hat für die katholischen Schulen eine grammatische Nomenclatur angeordnet, allein damit ist nicht alle Uneinigkeit gehoben. Die Uneinigkeit greift tiefer. Sie liegt in der Verschiedenheit der grammatischen Grundanschauungen, und der größern oder geringern Sprachbildung der Lehrer. In den evangelischen Schulen liegt die grammatische Anschauungs- und Ausdrucksweise, welche Stern in seinen Schulbüchern und in seinem Unterricht befolgt, doch noch mannigfach im Kampfe mit ältern und neuern. Es herrscht auf diesem Gebiete noch große Verwirrung.

Schuldiarien soll der Schulinspector als solcher und der Pfarrer als solcher führen. Der Schulinspector soll in seinem Diarium jeden seiner Schulbesuche bemerken; er soll darin aufschreiben, wie er die Schule gefunden, was er für Bemerkungen gemacht, welche Anordnungen er getroffen habe. Diese Schulinspectionsdiarien werden fast überall wirklich geführt, und bei der Visitation in originali vorgelegt. Die Lehrer haben außer den Versäumnislisten keine Diarien zu führen.

Das Prüfungswesen der Volksschulen ist in Baden sehr reich gegliedert. Außerdem daß der Bezirksschulvisitator jede Schule seines Bezirks von Zeit zu Zeit unangesagt besuchen soll, um sich von ihrem Zustand eine bestimmte Anschauung zu verschaffen, sollen in jeder Schule jährlich zwei Prüfungen stattfinden, eine kleinere am Schluß des Sommersemesters, eine größere um Ostern am Schluß des Schuljahres. Zur kleinern sollen bloß die Mitglieder des Schulvorstandes eingeladen werden; zur größeren sollen außer ihnen auch die Mitglieder des politischen Gemeinderathes eingeladen, und alle Gemeindeglieder, die sich dafür interessiren, zugelassen werden. Diese

beiden Prüfungen hält der Schulinspector. Ueber den Befund der größeren Prüfung, über die am Schluß derselben gehaltene Schulvorstandsitzung, über die Verhandlung des Schulinspectors mit dem Lehrer soll ein Protokoll aufgenommen und dieses nebst einem ausführlichen Bericht des Schulvorstandes über den ganzen Zustand der Schule dem Bezirksschulvisitator vorgelegt werden, welcher den Bescheid ertheilt. — Alle zwei Jahre wird jede Schule durch den Bezirksschulvisitator visitirt. Fällt diese Prüfung in die Nähe von Ostern, so fällt dafür die Prüfung durch den Schulinspector aus. Der Visitator soll nach vorheriger Besprechung mit Pfarrer und Bürgermeister über den Gesammtzustand der Schule den Lehrer und im Religionsunterrichte auch den Pfarrer prüfen lassen; sich dann durch eigene Fragen und Aufgaben, besonders durch schriftliche Aufsätze, welche während der Prüfung zu fertigen sind, überzeugen, ob das vorgeschriebene Ziel erreicht oder überschritten ist. Besonders soll der religiös-sittliche Zustand der Schule, die Schulzeit, die Menge der Schulversäumnisse, der Kirchenbesuch, die Beobachtung der bestehenden Schulverordnungen, der ökonomische Zustand der Schule, die Person und das Benehmen des Lehrers in und außer dem Dienst, das Verhalten des Pfarrers als Pfarrer und als Schulinspector, die Führung der Diarien und die Protokolle des Schulvorstandes Gegenstand seiner genauen Nachforschung sein. Zum Schluß vernimmt der Visitator einzeln den Inspector, den Schulvorstand, die einzelnen Lehrer, hört ihre Beschwerden, Wünsche, etwaige Streitigkeiten an, entscheidet, soweit es seine Competenz nicht übersteigt, oder berichtet besonders an die competente Behörde. Ueber die ganze Visitation nimmt der Visitator ein Protokoll auf und ertheilt den Visitationsbescheid selbst. Alle Jahre hat der Visitator sämmtliche im Laufe des Jahres entstandene Protokolle und Bescheide nebst einer statistischen Tabelle der Oberschulbehörde vorzulegen. — Aber damit ist des Visitirens noch nicht genug. In der Regel alle vier Jahre soll jeder Schulbezirk durch einen Commissär der Oberschulbehörde visitirt werden. Der Commissär erscheint ohne vorherige Anmeldung im Bezirk, visitirt zuerst die Registratur des Bezirksschulvisitators und vernimmt ihn über seine Dienstführung. Dann benimmt er sich mit dem Bezirksbeamten. Nach Maßgabe der auf diesem Wege eingezogenen Erkundigungen und nach dem, was der Commissär aus den Protokollen und Bescheiden weiß, die der Behörde zugegangen sind, wählt er die Gemeinden des Bezirkes aus, deren Schulen er persönlich besuchen will. Er kann zu diesen Besuchen, wenn er will, den Bezirksschulvisitator beiziehen. Die eigentliche Prüfung in der Schule soll nur so lange fortgesetzt werden, als es nöthig ist, um ein Bild von dem Stand der Schule und der Lehrfähigkeit des Lehrers zu gewinnen; es brauchen nicht alle Lehrgegenstände durchgeprüft zu werden. Dagegen ist das Verhalten der Lehrer in sittlicher, kirchlicher und politischer Hinsicht, die Stellung und Wirksamkeit des Pfarrers als Schulinspectors und Religionslehrers, der Stand der ökonomischen Verhältnisse der Schule und der Zustand des Schulhauses bei dieser Visitation Hauptaugenmerk. Zum Schluß werden wieder alle Personen, welche an der Schule eine Stellung haben, einzeln vernommen. Der Commissär führt ein Tagebuch, welches er mit seinen Anträgen der Behörde vorlegt; der Bescheid erfolgt von dieser.

Ferien haben die Volksschulen außer den Sonn- und Feiertagen und außer den zwei freien Nachmittagen am Mittwoch und Samstag jährlich 8 Wochen. Drei Wochen fallen auf die Weihnacht- und Osterzeit. Die übrigen 5 Wochen werden in jedem Ort nach Ermessen des Schulvorstandes auf diejenigen Jahreszeiten vertheilt, in welchen die Leute des betreffenden Ortes ihre Kinder am nothwendigsten zur Arbeit in der Heuernte, Getreideernte oder im Herbst brauchen. — Was die Disciplin betrifft, so kommen zuerst die Schulversäumnisse in Betracht. Alle Wochen übergiebt der Lehrer das Verzeichnis der Schüler, welche ohne vorgehende oder nachfolgende hinreichende Entschuldigung die Schule versäumt haben, mit Angabe der versäumten Tage dem Schulinspector; dieser prüft die Liste, streicht die Namen derer, welche sich bei ihm noch genügend entschuldigt haben, und übergiebt die so reducirte Liste dem Bürgermeister,

welcher die Eltern der säumigen Kinder mit Geldstrafen von 4—12 Kreuzern für jeden Tag belegt, bei öfterer Wiederholung dieselben bis zu 24 Stunden einsperren läßt, und bei fortgesetzter Widerspenstigkeit an das Bezirksamt berichtet. Die Strafgelder werden durch den Gemeindediener für denjenigen Fond erhoben, welcher die Schulbedürfnisse zu bestreiten hat. Wo die Bürgermeister in dieser Hinsicht nicht kräftig und schnell einschreiten, hat der Schulinspector sich an das Bezirksamt zu wenden. Es bestehen über Schulversäumnisse viele Klagen im Lande; die Bürgermeister wollen aus Streben nach Popularität den Bürgern nicht wehe thun; die Inspectoren stehen als Pfarrer in zu vielen Berührungen mit den Bürgermeistern, als daß sie gern klagend gegen dieselben auftreten; Geldstrafen sind gegen manche Familien nicht zu exequiren; bei Inhaftirungen müssen Kosten und die Nahrung des Inhaftirten zuweilen aus öffentlichen Kassen getragen werden, und Mancher läßt sich gern, wenn er Essen bekommt, einen Tag einsperren. Die Schuldisciplin erstreckt sich nur auf das Verhalten der Schüler in der Schule und auf dem Schulwege. Wegen anderer Vergehen sollen die Schüler nur bei erwiesener Vernachläßigung der Zucht von Seiten ihrer Eltern oder Pfleger mit Schulstrafen belegt werden. Regeln über das Verhalten der Kinder auf dem Schulwege und in der Schule werden im Anfang des Schuljahres verlesen, und bleiben das ganze Jahr im Schulzimmer angeschlagen. Die Schulstrafen sind Verweis, Setzung oder Stellung an einen besondern Platz, Zurückbehalten in der Schule mit Aufsicht und Beschäftigung, ausnahmsweise mäßige Züchtigung mit der Ruthe auf die Hand. So die Verordnung; in der Praxis hat sich sehr häufig noch Einsperrung und körperliche Züchtigung in etwas ausgedehnter und schärferer Weise als unumgänglich nöthig ausgewiesen und erhalten. Prämien werden ausnahmsweise nur da noch gegeben, wo besondere Stiftungen dazu vorhanden sind, das Schulgesetz will sie nicht.

Die Lehrer theilen sich in Hauptlehrer und Unterlehrer. Ist an einer Schule nur ein Lehrer, so ist dieser ein Hauptlehrer; bei zweien und dreien ist einer ein Unterlehrer; bei vier und mehreren Lehrern sind zwei Unterlehrer. Ausnahmsweise dürfen bei größern Schulen statt eines Hauptlehrers aus dem für diesen bestimmten Gehalt mehrere Unterlehrer angestellt werden, doch müßen wenigstens zwei Hauptlehrer an einer solchen Schule bleiben. Hülfslehrer sind solche Lehrer, welche einem Hauptlehrer beigegeben werden, der aus was immer für einem Grunde zur guten Versehung seines Dienstes nicht tauglich ist. Sie werden nicht von dem Lehrer angenommen, sondern von der Behörde bestellt und wieder entlassen.

Die Anzahl der Schulcandidaten ist kaum genügend; sie kommen größtentheils aus dem Lehrerstand, dem niedern Bürger- und ärmern Bauernstand. Akademisch gebildete Lehrer giebt es an unserer eigentlichen Volksschule nicht. Wenn ein junger Mensch sich entschlossen hat, Volksschullehrer zu werden, so muß er sich nach Absolvirung der Volksschule bei dem Bezirksschulvisitator melden, und in einer Prüfung unter Vorlage seines Schulentlassungszeugnisses sich nicht bloß über seine Kenntnisse in allen Unterrichtsfächern der Volksschule, sondern auch darüber ausweisen, daß er einen gesunden gebrechenfreien Körper, eine gute und biegsame Stimme und eine deutliche Aussprache hat. In Folge dieser Prüfung trägt der Bezirksschulvisitator den Petenten in die Liste der Schulaspiranten ein, welche er jedes Jahr an die Behörde einsendet. Der Schulaspirant hat nun zwei oder drei Jahre bei einem Schullehrer zuzubringen, welcher von der Oberschulconferenz die Erlaubnis erhalten hat, Aspiranten oder Präparanden, wie man sie jetzt auch heißt, zu bilden. Bei diesem hat er die Schule, zuerst die untern Classen, dann die obern, zu besuchen, um den Lehrgang genau kennen zu lernen. Außerdem hat er es bei diesem Lehrer dahin zu bringen, daß er die biblische Geschichte geläufig und sprachrichtig erzählen könne und genau verstehe, daß er gründliche Kenntnisse in allen Lehrgegenständen der obersten Schulclasse und Gewandtheit in schriftlicher Darstellung besitze, und daß er ein genau vorgeschriebenes Maß musikalischer Uebung und Fertigkeit, besonders in Beziehung auf Orgelspiel, sich erwerbe. Während dieser ganzen

Zeit wird der Präparand vom Ortsschulinspector genau überwacht, und von Zeit zu Zeit vom Bezirksschulvisitator geprüft. Nach zurückgelegtem 16. Lebensjahre kann sich der Aspirant zur Aufnahme in die Seminare melden. Es giebt drei Staatsseminare, ein evangelisches in Karlsruhe, zwei katholische in Ettlingen und Meersburg. Zur Aufnahmsprüfung melden sich in der Regel nach Karlsruhe 60, in die beiden katholischen je 70 bis 80 Aspiranten. Die Prüfung, die um Ostern stattfindet, wird von den Directoren und Lehrern der Seminare gehalten. Auf ihren Antrag entscheidet die Oberschulconferenz über die Aufnahme. Es werden jährlich aufgenommen in Karlsruhe 35, in Ettlingen 40 und Meersburg 35. Die Aufgenommenen erhalten Wohnung und Unterricht frei, ihre Verköstigung, die sie im Seminar erhalten, müßen sie vergüten. Etwa die Hälfte der Zöglinge erhalten Stipendien, ganze zu 100 Gulden, oder halbe zu 50 Gulden. Die Stipendien bezahlt zum größten Theile die Staatskasse, einiges wird aus Stiftungen zugelegt. Ueber den Stipendienbezug entscheidet die Oberschulbehörde. Der Aufenthalt im Seminar dauert zwei Jahre. Privatseminare giebt es nicht, obgleich die Gesetzgebung neuerdings deren Errichtung möglich gemacht hat, indem sie das Obligatorische der Staatsseminare beseitigte. Mit jedem Seminar ist eine Seminarschule verbunden, die vom Seminardirector geleitet wird. Den Lehrstunden dieser Schule wohnen die Seminaristen abwechselnd bei, werden auch zu praktischer Hülfe unter Leitung der Lehrer gebraucht. Die Directoren der Schulseminare sind Geistliche und besorgen den Religions- und Sprachunterricht. Für Musik ist an jedem Seminar ein besonderer Lehrer angestellt. Die Seminarschule hat ihre besonderen Lehrer. Die Abgangsprüfung aus dem Seminar ist zugleich die erste Dienstprüfung der Schulcandidaten. Auf Antrag der diesen Prüfungen beiwohnenden Commissäre der Oberschulconferenz und der Seminardirectoren wird von der Oberschulbehörde die Aufnahme unter die Candidaten ausgesprochen. Allein diese Aufnahme befähigt den Candidaten nur zur Uebernahme von Unter- oder Hülfslehrerstellen. Haben die Candidaten wenigstens drei Jahre in dieser Stellung gearbeitet, so werden sie auf ihre Bitte zur zweiten Dienstprüfung zugelassen, wenn sie befriedigende Zeugnisse über ihren „sittlichen, religiösen, gesetzlichen, dienstbeflissenen und diensttreuen Wandel" vorlegen. Diese Prüfung, welche unter Anwesenheit eines Commissärs der Oberschulconferenz von den Seminardirectoren und Lehrern abgenommen wird, soll besonders die praktische Ausbildung des Candidaten ins Auge fassen, und erstreckt sich auf alle Fächer des Volksunterrichtes. In einigen dieser Fächer muß der Candidat wirkliche Unterrichtsproben in einer Schule ablegen. Erst nach dieser Prüfung kann der Candidat als Hauptlehrer angestellt werden; und zwar entscheidet sich in dieser Prüfung nicht bloß, ob er überhaupt Hauptlehrer werden kann, sondern insbesondere, ob er dies auch in einer Stadt, oder nur auf dem Lande werden kann. Um zu einem Stadtschullehrer die Befähigung zu erhalten, werden in allen Fächern, besonders im Sprachunterricht, der Größenlehre und den Nebenfächern bedeutendere Leistungen erfordert. Zu dieser zweiten Dienstprüfung haben sich in den letzten Jahren jährlich in dem protestantischen Seminar etwa 40 Lehrer gemeldet, davon sind 34 bestanden, und unter diesen 10 für Stadtschulstellen befähigt worden. In den katholischen Seminaren haben sich zu dieser Dienstprüfung bisher etwa ebensoviele gemeldet, als aus den Seminaren entlassen wurden, davon etwa $^1/_5$ für Stadtschulen, von diesem $^1/_5$ bestehen etwa $^2/_3$; die übrigen werden für Landschulen angenommen.

Für die Fortbildung der Lehrer bestehen folgende Einrichtungen: In jedem Visitaturbezirk muß ein Leseverein unter der Aufsicht des Visitators bestehen. Alle Unterlehrer und Schulcandidaten, welche noch nicht über 10 Jahre recipirt sind, müßen vierteljährlich dem Schulvisitator Aufsätze liefern, deren Themen er bestimmt. Außerdem soll der Visitator die Lehrer seines Bezirks in kleinen Abtheilungen zu Conferenzen versammeln, so daß alle zwei Jahre sämmtliche Lehrer des Bezirks zu diesen Conferenzen berufen werden. Der Zweck dieser Conferenzen ist „Anleitung der Lehrer zu gedeihlicher Erfüllung ihrer Amtspflichten, Weckung und Hebung des Interesses für ihren Beruf

und Aneiferung zur Fortbildung in demselben." Wie diese Zwecke erreicht werden sollen, ist nicht angegeben. In den meisten dieser Conferenzen wird noch dieselbe Weise befolgt, wie sie bei den früheren Schulconventen vorgeschrieben war. Diese Schulconvente, in welchen alle Lehrer eines Bezirkes mit vielen Inspectoren unter dem Vorsitz des Visitators und in Anwesenheit eines Beamten zusammentraten, wurden im Jahr 1851 aufgehoben, weil man gefunden zu haben glaubte, „daß sie eher geeignet waren, dem Dünkel so vieler Lehrer fortwährend Nahrung zu geben." Es werden in diesen Conferenzen Lehrproben über gewisse vom Visitator bezeichnete Unterrichtstheile gegeben, Aufsätze der Lehrer über Themen aus dem Schulleben vorgelesen, und beides von den Lehrern und dem Visitator prüfend und beurtheilend besprochen. Ein Protokoll darf natürlich nicht fehlen. Die Anstellung als Hauptlehrer erfolgt durch die Oberschulbehörde; wo Patrone sind, haben diese ihre Vorgeschlagenen jener zu präsentiren. Im Durchschnitt erfolgt diese Anstellung im 27. bis 30. Lebensjahre. In Städten bleiben aber die Unterlehrer oft bis in ein höheres Alter, weil sie da manchen Nebenverdienst finden, und des Stadtlebens gewohnt nicht gern aufs Land gehen. Eine Concurrenz der Kirchenbehörden bei dieser Anstellung kann es bei Protestanten nicht geben wegen des Zusammenfallens der Kirchen- und Schulbehörden; bei den Katholiken wird mehr als eine bloße Concurrenz für die Bischöfe angestrebt, allein bis jetzt ist noch nichts erreicht. Ist ein Lehrer als Hauptlehrer angestellt, so kann er während der ersten 5 Jahre seines Dienstes ohne Angabe von Gründen ohne Ruhegehalt entlassen werden. Nach zurückgelegtem 5. Dienstjahre als Hauptlehrer wird er ohne Ruhegehalt entlassen, wenn er wegen eines Verbrechens zu einer peinlichen Strafe oder zu einer Corrections- und Arbeitshausstrafe verurtheilt ist, und wenn er Schulkinder zur Unsittlichkeit verführt hat. Er kann ohne Ruhegehalt entlassen werden, wenn er zu einer mehr als vierwöchentlichen bürgerlichen Gefängnißstrafe verurtheilt wurde, wenn er durch unsittliche Handlungen öffentlich Aergernis gegeben hat, wenn er Schulkinder grob mishandelt hat, überhaupt wegen unwürdigen Betragens. Er kann nur nach einem vergeblichen Besserungsversuch — mündlicher zu Protokoll genommener Verweis vor dem Bezirksbeamten und Bezirksschulvisitator — ohne Ruhegehalt entlassen werden wegen Unverträglichkeit, Ungehorsams, Vernachläßigung seiner Dienstpflichten, unordentlichen Lebenswandels. Statt des Besserungsversuches kann auch eine Versetzung auf eine geringere Stelle beschlossen, und im Falle der Entlassung dem Entlassenen ein Nothdurftsgehalt verwilligt werden. Versetzungen der Lehrer auf Stellen der gleichen Classe ohne Verringerung des fixen Gehaltes finden ohne Beschränkung statt, doch gegen den Willen des Lehrers nur nach Anhörung des Patrons, des Schulvorstandes und des Gemeinderathes.

In Hinsicht der Besoldungen besteht ein Gehaltsminimum, bis auf welches jede Schulstelle gebracht werden muß. Sämmtliche Schulstellen sind in 4 Classen gebracht je nach der Einwohnerzahl des Ortes, in welchem der Lehrer wohnt. Zur ersten (niedrigsten) Classe gehören die Schulstellen in Orten unter 500 Seelen, zur zweiten die in Orten bis auf 1500 Seelen, zur dritten die in Landgemeinden über 1500 Seelen und in Stadtgemeinden bis zu 3000 Seelen, zur vierten die in Stadtgemeinden über 3000 Seelen. Nach diesen 4 Classen sind die Mimina der fixen Gehalte I. 175, II. 200, III. 250, IV. 350 Gulden. Sind an einer Schule drei Hauptlehrer angestellt, so hat der erste derselben außerdem ein Präcipuum von 40 fl.; sind 4 oder mehrere Lehrer an einer Schule, so hat der erste ein Präcipuum von 60, der zweite von 40 fl. Bei der Berechnung dieser Gehalte werden die Naturalbezüge der Schulpfründe zu $^5/_6$ der Steuerperäquationspreise und der reine Genußwerth der Nutzungsgüter zu 3 % ihrer Steueranschläge angenommen. Eine Dienstwohnung hat jeder Hauptlehrer anzusprechen; wo mehrere Hauptlehrer an einer Schule stehen, ist nur einer berechtigt, die Dienstwohnung in natura anzusprechen, den übrigen können dafür Vergütungen gegeben werden, welche in Orten der ersten und zweiten Classe auf 40, in denen dritter

Classe auf 60, in den Städten vierter Classe auf 75, in den vier größten Städten, Karlsruhe, Mannheim, Freiburg und Heidelberg zu 100 fl. angeschlagen sind. Außerdem bezieht der Lehrer das Schulgeld aus der Gemeindekasse. Sind mehrere Lehrer an einer Schule, so wird das Gesammtschulgeld unter sie gleich vertheilt. Allein nur die Theile, welche die Hauptlehrer betreffen, werden diesen wirklich ausbezahlt; die Theile, welche die Unterlehrer treffen, bilden ein Mittel, durch welches die Oberschulbehörde auf Antrag des Schulvorstandes, einzelne Hauptlehrer oder schon längere Zeit dienende Unterlehrer, aber beide nur an derselben Schule belohnen kann. Diese Mittel sind nicht unbedeutend. Z. B. an der evangelischen Volksschule in Heidelberg arbeiten 6 Hauptlehrer und 2 Unterlehrer. Die ungefähr 700 Kinder der Schule bezahlen à 3 fl., jährlich 2100 fl., davon fallen ²/₈ auf die Unterlehrer mit mehr als 500 fl. Diese Summe hat also die Oberschulbehörde jährlich ganz frei unter die Hauptlehrer zu vertheilen. — Ein Unterlehrer erhält einen jährlichen Gehalt von 45 fl., dazu freie Wohnung, Kost, Wäsche, Licht und Heizung bei einem Hauptlehrer, dessen Aufsicht er unterstellt ist. Diese Leistungen zusammen sind in der ersten und zweiten Classe zu 90 fl., in der dritten zu 105 fl., in der vierten zu 115 fl., in den vier größten Städten zu 150 fl. angeschlagen. Diesen Betrag erhält der Hauptlehrer, welcher den Unterlehrer verköstigt, oder in einzelnen vom Schulvorstande zu concessionirenden Fällen der Unterlehrer selbst zu eigener Verköstigung. Von den 582 Hauptlehrerstellen der evangelischen Landestheile gehören der I. Klasse 195, der II. 277, der III. 68 und der IV. 42 Stellen an. Von den 1338 katholischen gehören 596 der I., 540 der II., 154 der III. und 48 der IV. Classe an.

Die Lehrer sind nicht befugt, Nebenämter zu übernehmen ohne Ermächtigung der Oberschulbehörde. Stiftungsactuare sind sie oft; Rathschreiber zu sein, wird ihnen sehr erschwert, aber die Nothwendigkeit ist stärker als die Absicht der Behörden, factisch sind auf dem Land viele Schullehrer zugleich Rathschreiber, hin und wieder wird ihnen auch die Uebernahme des Acciseramtes gestattet. Die Schullehrer bedürfen keines Ortsbürgerrechtes, sie sind, wie die Staatsdiener und Pfarrer, staatsbürgerliche Einwohner des Ortes, in welchem sie angestellt sind. Ihre Kinder haben da das angeborne Ortsbürgerrecht. Die Lehrer sind von persönlichen Lasten befreit, und tragen zu den Gemeindebedürfnissen nur im Verhältnis des die Congrua übersteigenden Einkommenstheiles bei; die Congrua für den Schuldienst ist auf 400 fl. bestimmt. Der Classensteuer an den Staat sind die Lehrer, wie die Staatsdiener und Pfarrer, mit ihrem ganzen Einkommen unterworfen. Wird ein Lehrer dienstuntauglich, so wird er mit Ruhegehalt pensionirt. Geschieht dies erst nach dem 40. Dienstjahre, so erhält er als Ruhegehalt den ganzen gesetzlichen Betrag seines Gehaltes nebst Anschlag der freien Wohnung. Wer zwischen dem zurückgelegten 5. und 10. Dienstjahre pensionirt wird, erhält 40 % jenes Betrages als Ruhegehalt, und vom 11. bis 40. Dienstjahre für jedes weitere Dienstjahr 2 % mehr. Diese Ruhegehalte werden aus einem für jeden Confessionstheil besonders bestehenden Pensions- und Hülfsfond bezahlt, welcher aus hiezu bestimmten Stiftungsfonds, aus den Intercalargefällen erledigter Schulstellen und aus Staatszuschuß gebildet worden ist und erhalten wird. Aus denselben Fonds werden auch die Hülfslehrer besoldet, welche einem Lehrer wegen Krankheit beigegeben werden. Die aus andern Ursachen beigegebenen hat der Lehrer selbst zu bezahlen. Es giebt einen allgemeinen, für beide Confessionstheile gemeinsamen Schullehrer-Wittwen- und Waisen-Fond. Er ist durch Zusammenwerfung alter Stiftungsfonds entstanden. Jeder Hauptlehrer zahlt in diesen Fond von jedem Gulden seines fixen Einkommens einen Kreuzer, außerdem bei der ersten Anstellung und bei jeder Promotion 6 kr. vom Gulden des ersten Gehaltes oder der Verbesserung des Gehaltes. Außerdem erhält dieser Fond noch einen Staatszuschuß von jährlich 10,000 fl. Jede Wittwe eines Lehrers oder die an die Stelle der Wittwe tretenden Waisen erhalten von dem Todestage des Lehrers an ein Gnadenquartal, außerdem die Wittwe einen Wittwengehalt,

und für jedes Kind einen Erziehungsbeitrag, welcher 20 % des Wittwengehaltes ausmacht. Sind nur Waisen da, und keine Wittwe, so erhält jedes Kind einen Nahrungsgehalt, welcher 30 % beträgt von dem, was Wittwengehalt und Erziehungsbeitrag zusammen ausmachen würde, wenn die Mutter lebte. Die Größe des Wittwengehaltes wird für alle Wittwen vollkommen gleich so festgesetzt, daß der Fond es ertragen und wachsen kann. Gegenwärtig beträgt er 50 fl. jährlich. — Lehrerinnen giebt es an einigen katholischen Stadtschulen. Es sind diese Lehrerinnen theils weltliche, wie z. B. in Heidelberg, theils Ordensschwestern, wie z. B. in Freiburg, Offenburg, Villingen, Breisach. In diesen Städten giebt es außer den Schulen der Ordensschwestern keine Mädchenschulen. Ihre Schulen vertreten nicht bloß die Volksschule, sondern auch die höhere Töchterschule oder das Institut; einige sind mit einem Pensionat verbunden. Sie sind sehr geschätzt, in dem Grade, daß z. B. in Freiburg, wo doch eine ansehnliche protest. Gemeinde besteht, keine protest. Mädchenschule aufkommt, weil auch die Protestanten ihre Kinder in die Schule der Klosterfrauen senden. Sie kosten die Gemeinden und den Staat fast gar nichts, und fordern für ihre bedeutenden Leistungen ein fabelhaft geringes Schulgeld. An den evang. Volksschulen im engeren Sinn giebt es keine Lehrerinnen.

Was an der Einrichtung des Volksschulwesens im Großherzogthum Baden hauptsächlich getadelt wird, das ist das Schwanken der Gesetzgebung zwischen der staatlichen und kirchlichen Stellung der Schule. Daß darin bei uns eine gewisse Halbheit herrscht, wird allgemein zugestanden; und es kommt nur auf die eigene Stellung des Beurtheilenden an, auf welche Seite hin er die Sache aus der Halbheit zu einem Ganzen hinübergeführt wünscht. Die jetzt bestehenden Conflicte mit der römisch-katholischen Kirchengewalt werden vielleicht nöthigen, aus dieser Halbheit heraus zu kommen. In welchem Sinne, kann niemand wissen. Eine andere Klage ist die über die Vielheit der Schulbehörden. Es ist diese Klage schon einmal in der ständischen Kammer lebhaft besprochen, allein noch keine Abhülfe geschafft worden. Ueber allzugroßen leeren Formalismus in der Behandlung des Sprachunterrichtes und über Vielschreiberei in der Beaufsichtigung und Leitung der Schulen wird mannigfach geklagt. Es hängt aber das so sehr mit allgemeinen Zeitrichtungen und Zuständen zusammen, daß schwer abzusehen ist, wie dem abgeholfen werden soll. Im allgemeinen darf sich gewiß das badische Volksschulwesen ohne Beschämung neben das der meisten andern deutschen Staaten stellen.

II. Die Gelehrtenschule. Die Gelehrtenschulen, von ihrer Stellung zwischen der Volks- und Hochschule bei uns auch Mittelschulen genannt, sollen „ihren allgemeinen Zweck der religiösen, sittlichen und intellectuellen Bildung der Jugend in dem Umfange und der Weise verfolgen, daß sie ihre Zöglinge zum wissenschaftlichen Berufe und zunächst zu akademischen Studien gründlich vorbereiten." Alle diese Schulen sind Staatsanstalten. Sie beruhen auf alten, gestifteten Fonds, und werden, weil diese in den meisten Anstalten nicht zureichen, durch Staatszuschüsse unterstützt. Die Gemeinden contribuiren nur zu den höhern Bürgerschulen, nicht zu den eigentlichen Gelehrtenschulen. Privatschulen dürfen mit Genehmigung der Behörden errichtet werden und unterliegen der Beaufsichtigung derselben; es giebt aber bei uns keine irgend bedeutenden Privatunternehmungen dieser Art, etwa mit Ausnahme des Bender'schen Institutes in Weinheim, welches aber nicht bloß und nicht einmal hauptsächlich unter den Gesichtspunct der Gelehrtenschule fällt. Es besteht an jeder Anstalt eine besondere Schulkasse, in welche die Erträgnisse der Stiftungsfonds, die Staatsbeiträge und die Schulgelder fließen. Diese Kassen werden unter Aufsicht der beiden Oberkirchenräthe verwaltet von besondern Rechnern oder Kassieren, welche noch unter specieller Aufsicht von Verwaltungsräthen stehen. Diese Verwaltungsräthe bestehen aus einem von den Oberkirchenräthen ernannten Präsidenten, welches in der Regel ein Beamter ist, aus dem Director der Anstalt und einem Lehrer, und zwei Einwohnern der betreffenden Stadt. Das Schulgeld, welches jeder Schüler zu bezahlen hat, wird innerhalb gewisser Schranken für jede Anstalt

vom Oberstudienrath festgestellt; es bewegt sich in den drei untern Classen zwischen 12 und 20, in den drei obern zwischen 20 und 30 fl. Außerdem bezahlt jeder Schüler beim Eintritt einen Beitrag von 1 fl. 21 kr. für die Bibliothek der Anstalt, und beim Eintritt in die oberste Classe kann, wenn es die Anstalt bedarf, ein Beitrag von 2 fl. 42 kr. bis 5 fl. 24 kr. für die mathematischen und physikalischen Apparate erhoben werden.

Alle Gelehrtenschulen haben eine confessionelle Bestimmtheit, je nachdem die Fonds, auf welchen sie ruhen, der einen oder der andern Confession angehören. Daraus folgt, daß die Lehrer sämmtlich dieser Confession angehören, daß die Fonds der Oberaufsicht des betreffenden Oberkirchenrathes unterstehen, und daß die Schule nur den Religionsunterricht dieser Confession besorgt. So sind katholisch (um nur die Lyceen zu nennen) die von Constanz, Freiburg und Rastatt, evangelisch die von Karlsruhe und Wertheim, gemischt die von Mannheim und Heidelberg. An den gemischten Anstalten wechselt die Direction entweder, wie in Heidelberg, alle zwei Jahre zwischen einem katholischen und evangelischen Director, oder so wie jetzt in Mannheim der Anfang gemacht zu sein scheint, daß einmal ein evangelischer und das anderemal ein katholischer auf Lebenszeit ernannt wird. Die confessionelle Minderheit hat an allen diesen Schulen ihren geordneten Religionsunterricht durch Geistliche ihrer Confession, welche entweder besonders dazu angestellt sind, oder so, daß die Stadtgeistlichen diesen Unterricht versehen.

Die unmittelbare Leitung der Schule steht dem Director zu, welcher in der Regel einer der ältesten Lehrer der classischen Philologie ist. Neben ihm steht die Lehrerconferenz, an welcher sämmtliche Lehrer der Anstalt Theil nehmen. Vor diese gehören die periodischen Beurtheilungen der Schüler, die Bestimmung der Prämien, die Anträge auf Ausweisung eines Schülers, die Locationen zu den öffentlichen Prüfungen, die Anträge auf Entlassung zur Universität, die Ausführung und nähere Bestimmung des Lehrplanes, Vorschläge zu Anschaffungen u. dgl. Alles übrige steht dem Director allein zu, besonders jede Correspondenz mit der obern Behörde. Noch giebt es an jeder Anstalt einen Ephorus mit sehr unbestimmtem und allgemeinem Auftrag. Diese Ephoren sind höhere Staatsbeamte oder Universitätslehrer. Sie sollen „über die Aufrechthaltung der gesetzlichen Ordnung und auf den sittlichen Zustand der Schule mitwachen, und mit ihrer Kraft und ihrem Ansehen dafür mitwirken." Sie haben der Lehrerconferenz bisweilen beizuwohnen. — Bezirksbehörden für die Gelehrtenschulen giebt es nicht. Die Centralbehörde ist der Oberstudienrath. Diese Behörde hat die Ueberwachung des Vollzugs der Gesetze und Verordnungen, welche die Gelehrten- und höhere Bürgerschulen betreffen, die Genehmigung der Schulschematismen (Lectionsplane), die Prüfungen der Schulen, die Reception der Lehramtspraktikanten, die Dienstpolizei über das Lehrerpersonal, die Anträge auf Anstellung, Beförderung, Entlassuug der Lehrer der genannten Schulen. Die Verwaltung oder Beaufsichtigung der Fonds aber hat sie nicht, sondern diese bleibt bei den beiden Oberkirchenräthen. Zusammengesetzt ist diese Behörde so, daß ein besonders dazu ernanntes Mitglied des Ministeriums des Innern das Directorium führt, zwei geistliche Räthe aus den Oberkirchenräthen Mitglieder sind, und außerdem noch zwei Schulmänner, von jeder Confession einer, in derselben sitzen sollen. Was diese beiden Mitglieder betrifft, die die einzigen Räthe sind, welche dem Oberstudienrathe allein angehören, so war in Bezug auf diese seit dem Bestehen des Oberstudienrathes das Uebergewicht auf der katholischen Seite. Zuerst war der protestantische philologische Oberstudienrath der Director des Lyceums in Karlsruhe, welcher wegen seiner sonstigen vielen Geschäfte nur einen kleinern Theil seiner Kraft und Aufmerksamkeit dem Oberstudienrath zuwenden konnte, während der katholische philologische Rath dem Oberstudienrathe allein angehörte; jetzt aber ist seit Jahren diese protestantische Stelle im Oberstudienrathe gar nicht mehr besetzt. Dieser Oberstudienrath steht unter dem Ministerium des Innern. Die Kirchenbehörden als solche, der evangelische Oberkirchenrath und das

erzbischöfliche Ordinariat, haben die religiösen Lehrbücher zu bestimmen und gutzuheißen. Die Religionslehrer dürfen nur mit ihrer Genehmigung angestellt werden, und sie haben zu jeder Prüfung eigene Commissäre für den Religionsunterricht zu ernennen. Diese Commissäre dürfen aber nichts anordnen, sie haben nur ihre Bemerkungen an ihre kirchlichen Behörden zu senden, welche dann darüber mit dem Oberstudienrathe communiciren.

Die Schülerzahl sämmtlicher Lyceen des Landes betrug im Schuljahre 1855/56 2053, darunter 836 Evangelische, 1144 Katholiken und 73 Israeliten; der sämmtlichen Gymnasien 777, darunter Ev. 161, Kath. 589, Isr. 27; der sämmtlichen Pädagogien 361, darunter Ev. 322, Kath. 29, Isr. 10. Zusammen Schüler der Gelehrtenschulen: 3191; darunter Ev. 1319, Kath. 1762, Isr. 110. Es kommen ungefähr auf 1000 Einwohner $2^1/_2$ Schüler der Gelehrtenschulen, unter den Kath. etwa 2, unter den Protest. etwa 3, unter den Israel. beinahe 5 auf 1000. Die zwei letzten Jahrescurse sämmtlicher Lyceen enthielten 292 Schüler. Zur Universität entlassen wurden im Herbst 1855: 141 Schüler der Lyceen, davon bestimmten sich 50 für kath. Theologie, 15 für ev. Theologie, 12 für Philologie, 24 für Jurisprudenz, 13 für Cameralwissenschaften, 21 für Medicin, die übrigen 6 für andere Berufsarten. Der Zudrang zum Studiren hat sich im Badischen sehr ermäßigt, theils durch die Blüte der polytechnischen Schule und die Erfolge, welche die Schüler derselben im Leben errungen haben, theils durch die geringen Aussichten, welche den Aspiranten auf Staats- und Kirchenämter sich öffnen, theils durch die Masse von Candidaten, welche für juristische und cameralistische Anstellungen noch aus frühern Zeiten vorhanden sind. Nur zum Studium der kath. Theologie ist seit einigen Jahren größerer Zugang; doch sind weder im kath. noch im protest. Kirchendienst die Bedürfnisse durch hinreichende Zahl der Aspiranten gehörig gedeckt. — Diejenigen Gelehrtenschulen, welche den vollständigen Curs bis zur Universität bieten, heißen in Baden Lyceen, sie umfassen in 6 Classen, deren 3 obere zweijährig sind, einen neunjährigen Curs, und sollen vom 10. bis 19. Lebensjahre absolvirt werden. Eine Schule, welche die letzte Classe oder die zwei obersten Jahrescurse des Lyceums nicht hat, nennt man ein Gymnasium. Solche giebt es vier, katholische in Donaueschingen, Offenburg, Bruchsal und Tauberbischofsheim, und ein evangelisches in Lahr. Eine Schule, der auch noch die zweitoberste Classe mit zwei Jahrescursen fehlt, nennt man ein Pädagogium. Solche giebt es drei protestantische, in Lörrach, Durlach und Pforzheim. Lateinische Schulen gab es fast in allen bedeutenderen Städten; sie sind aber in höhere Bürgerschulen umgewandelt worden, von welchen weiter unten. Vorschulen für die Gelehrtenschulen bestehen nur in Karlsruhe und in Lahr, aber in der Weise, daß in Karlsruhe die Kinder vom ersten Anfange des schulpflichtigen Alters bis zum Eintritt in die erste Classe des Lyceums in der Vorschule unterrichtet werden, in Lahr aber nur ein Jahr lang die Kinder, welche für das Gymnasium noch nicht die nöthigen Vorkenntnisse haben, in die Vorschule treten. In Karlsruhe ist also diese Vorschule eine Elementarschule für Knaben derjenigen Familien, welche ihre Söhne später dem Lyceum übergeben wollen. Combination der Gymnasien oder Pädagogien mit den höhern Bürgerschulen findet hin und wieder statt, und zwar so, daß die zwei untern Classen für beide Anstalten gemeinsam bestehen; dabei müßen dann die Schüler der höhern Bürgerschule die Anfangsgründe des Lateinischen mit lernen. Erst für die 3. und 4. Classe gehen dann beide Anstalten so auseinander, daß sie immer noch einige Stunden, z. B. Religionsunterricht gemeinsam haben; sonst aber erhalten die Schüler des Pädagogiums oder des Gymnasiums den classischen Sprachunterricht allein, während die Schüler der höhern Bürgerschule Unterricht in neuern Sprachen und Realien gleichfalls allein erhalten. Die Anzahl sämmtlicher an den 7 Lyceen wirkenden Lehrer beträgt 108; davon sind aber nur 82 solche Lehrer, deren ganze oder wenigstens Hauptthätigkeit dem Lyceum angehört; die übrigen 26 Lehrer sind Religions-, Zeichen-, Musik- und Turnlehrer, die nur neben andern Berufsgeschäften einen Theil ihrer Zeit den Lyceen widmen. An Gym-

nasien sind 36 Lehrer, welche eigentlich dem Gymnasium angehören, und an den Pädagogien 16. Es sind also der Lehrer, welche an Gelehrtenschulen eigentlich angestellt sind, im Ganzen 134.

Der Staatsaufwand für den Gelehrten-Schulunterricht beträgt nach dem letzten Budget 50,538 fl. Davon bedarf der Oberstudienrath 5300 fl.; Zuschüsse zu einzelnen Anstalten 37,238 fl.; Besserstellung im allgemeinen 8000 fl. Unter den 7 Lyceen erhalten die katholischen Constanz 2450 fl.; Rastatt 2017 fl.; Freiburg 5300 fl.; die protestantischen Karlsruhe 10,848 fl.; Werthheim 3400 fl.; die gemischten Mannheim 6961 fl.; Heidelberg 2482 fl.; Für Heidelberg erhält noch der kath. Schulfonds jährlich 750 fl. aus der Staatskasse.

Schulgeldbefreiungen werden auf Antrag der Lehrerconferenzen und Verwaltungsräthe vom Oberstudienrathe ausgesprochen. Es gilt die Regel, daß ungefähr der zehnte Theil am Schulgeld nachgelassen werden soll. Es wird diese Regel aber der Natur der Sache nach nicht streng eingehalten. Die Anstalten, welche größere eigene Fonds haben, sind in dieser Beziehung freigebiger. Es giebt sehr viele Stipendien in Geld. Der Staat giebt aus Verpflichtungen, welche er als Nachfolger vieler ehemals geistlicher Stiftungen übernommen hat, zur Unterstützung solcher Schüler der Gelehrtenschulen, welche sich zum Studium der katholischen Theologie vorbereiten, jährlich die Summe von 18,000 fl.; überdies giebt es sehr bedeutende Stiftungen für Stipendien, welche einzelnen Anstalten angehören und ihre bestimmten Statuten haben. Wo die Statuten nicht anders bestimmen, sind die beiden Oberkirchenräthe die Behörden, welche auf Anträge der Lehrerconferenzen die Stipendien vertheilen. Ueber die besondere Stipendienstiftungen, welche an den Lyceen in Karlsruhe und Heidelberg bestehen, haben die Directoren dieser beiden Anstalten in den Programmen ausführliche Berichte erstattet.

Beim Eintritt in die unterste Classe einer Gelehrtenschule wird verlangt: „1) Fertigkeit im Lesen des Deutschen in deutscher und lateinischer Druckschrift; 2) Uebung im orthographischen Niederschreiben dictirter deutscher Sätze, sowie in der lateinischen Schrift; 3) Kenntnis der vier Rechnungsarten in unbenannten Zahlen." Die Eintretenden sollen „das 10. Lebensjahr erreicht und das 11. noch nicht überschritten haben, so daß der Uebertritt auf die Universität nicht vor vollendetem 18. Lebensjahre stattfindet." Diese gesetzliche Vorschrift wird nach beiden Seiten hin nicht selten überschritten; es kommen jüngere Knaben in die Anstalten, es entschließen sich andere später erst zum Studium und werden älter. Versetzungen werden nur im Herbst vorgenommen, die befähigten Schüler werden aus einer Classe in die höhere promovirt. In jeder der 3 untern Classen muß der Schüler 1 Jahr, in jeder der 3 obern 2 Jahre zubringen; der ganze Curs ist auf 9 Jahre berechnet. Es besteht ein allgemeiner Lehrplan, welcher aber in der einzelnen Ausführung hin und wieder Modificationen erfährt. Er ergiebt folgende Tabelle für die obligatorischen Fächer:

	I. (1j.)	II. (1j.)	III. (1j.)	IV. (2j.)	V. (2j.)	VIa. (1j.)	VIb. (1j.)	
Religion	2	2	2	2	2	2	2	Stund.
Deutsche Sprache	3	3	2	2	2	—	—	wöchentl.
Rhetorik u. deutsche Lit.-Gesch.	—	—	—	—	—	4	3	"
Lateinische Sprache . . .	10	10	10	8	8	7	7	"
Griechische Sprache . . .	—	—	—	4	5	4	4	"
Französische Sprache . . .	—	—	4	4	3	2	2	"
Rechnen	4	4	3	—	—	—	—	"
Reine Mathematik . . .	—	—	—	3	4	2	—	"
Angew. Mathematik u. Physik	—	—	—	—	—	—	4	"
Naturgeschichte und elementare Naturlehre . . .	—	—	—	2	2	—	—	"

Geographie	2	2	3	—	—	—	—	St. wöch.
Geschichte	—	—	—	3	2	3	3	„
Philosophische Propädeutik .	—	—	—	—	—	3	3	„
Kalligraphie	3	3	2	—	—	—	—	„
	24	24	26	28	28	27	28	„
Hebräische Sprache für Theologen	—	—	—	—	2	2	2	„
					30	29	30	„

Dazu kommen noch als obligatorische Gegenstände für die 4 untern Classen Zeichnen, für alle Classen Singen und Turnen. Für diese Lehrfächer sind zum Theil andere Abtheilungen gemacht, als die sonst gewöhnliche Abtheilung der Classen. Es ist leichter Dispensation von der Theilnahme daran zu erhalten, und es wird überhaupt diese Sache an verschiedenen Anstalten verschieden behandelt. Als nicht obligatorisch tritt an der obern Classe noch die englische, und an einem Lyceum (Freiburg) die italienische Sprache hinzu; hin und wieder z. B. in Rastatt ist auch Gelegenheit zum Unterricht in Instrumentalmusik durch die Schule gegeben. Abweichungen von diesem Lehrplan kommen hin und wieder mit Genehmigung der Oberbehörde vor. So hat es z. B. Mannheim seit Jahren durchgesetzt, daß dort in den beiden Abtheilungen der 6. Classe je 5 wöchentliche Stunden auf das Griechische verwendet werden. [Uns scheint auch diese Zahl noch ungenügend. D. Red.]

Den Religionsunterricht ertheilt in der Regel ein Professor oder Lehrer der Anstalt, der Theologie studirt hat, an einigen Anstalten für die oberste Classe der Director. Wo sich das nicht oder nicht ganz machen läßt, oder wo eine Confession keinen theologisch gebildeten Lehrer an der Anstalt hat, wird die Stadtgeistlichkeit beigezogen, dies ist namentlich in den katholischen Anstalten in Bezug auf den protestantischen Religionsunterricht der Fall. In Karlsruhe ist für den Religionsunterricht und die Pastoration der kath. Schüler des Lyceums und der polytechnischen Schule aus kath. Kirchenmitteln ein eigenes Beneficium gegründet worden. Bis zur 4. Classe einschließlich sind dieselben Bücher eingeführt, welche auch dem Religionsunterrichte in der Volksschule zu Grunde liegen. In der 5. Classe soll in 2 Jahren Einleitung in die heilige Schrift, Kirchengeschichte, Glaubens- und Sittenlehre vorgetragen, und in der obersten Classe der griechische Text des neuen Testamentes gelesen werden. Diese gesetzlichen Vorschriften sind aber großentheils mit Erlaubnis der Kirchen- und Studienbehörden dahin abgeändert, daß der für die 2 Jahre der V. bestimmte Lehrstoff auf die 4 Jahre der V. uud VI. ausgedehnt, und daneben Einiges im griechischen Texte des neuen Testamentes gelesen wird. Ein Lehrbuch ist verheißen, aber man hat sich noch über keines einigen können. In den katholischen Anstalten werden hin und wieder gebraucht die Lehrbücher von Dr. Jos. Beck und von Conrad Martin; in den protestantischen wird das Lehrbuch von Petri und das von Hagenbach in den Programmen genannt. Der Memorirstoff ist für die 4 untern Classen derselbe, wie für die Volksschulen; für die obern ist keiner vorgeschrieben. Ueber das Besuchen der kirchlichen Katechisationen von Seiten der Gelehrtenschulen bestehen keine allgemeinen Vorschriften; den Confirmations- oder Beicht- und Communionunterricht besuchen sie theils mit den andern Kindern der Gemeinde, theils haben sie ihn besonders. Das letztere ist namentlich da der Fall, wo für den kath. Religionsunterricht dieser Anstalten eigene Beneficiaten angestellt sind: sie sind während der Zeit dieses Unterrichtes nicht von dem Religionsunterricht der Schule dispensirt. Ein besonderer Schulgottesdienst besteht an einigen Orten für kath. Schüler; sonst nehmen die Schüler am Gemeindegottesdienst unter Aufsicht der Lehrer Theil. Diese letztere Einrichtung wird an einigen ev. Lehranstalten auf eine Weise betrieben, die der kirchlichen

Erziehung unmöglich förderlich sein kann. Denn wenn die Schüler alle an einen bestimmten Platz in der Kirche zusammengenöthigt werden, von allen ihren Lehrern aber erscheint nur der, von welchem sie wissen, daß er gerade durch den Turnus zur Kirchenaufsicht verpflichtet ist, so kann ihnen ja doch das nur als ein übelbegründeter Zwang zu einer Sache erscheinen, auf welche die Lehrer, die den Zwang üben, selbst wenig Werth legen. Gemeinsamer Abendmahlsgenuß findet an katholischen Anstalten statt. Ein gottesdienstlicher Schluß des Schuljahres fand schon längere Zeit für die meisten kath. Anstalten statt, und an den gemischten Anstalten auch für die kath. Schüler. Erst seit zwei Jahren hat die gemischte Anstalt Heidelberg, und seit einem Jahre Mannheim angefangen, einen solchen gottesdienstlichen Schluß des Schuljahres auch für die protest. Schüler einzurichten. Dagegen war es in Karlsruhe eine Zeit lang Sitte, den letzten Schulabend vor Weihnachten mit einer gottesdienstlichen Feier zu begehen. Der Unterricht wird mit Gebet, und hin und wieder mit religiösem Gesang eröffnet und beschlossen.

Der lateinische Unterricht beginnt in der untersten Classe, also im Durchschnitt mit dem 10. Lebensjahre. In den Anstalten, welche besondere Vorschulen haben, wird wohl auch schon die Declination und etwas von der Conjugation in dieser Vorschule vorausgenommen. Nach der gesetzlichen Bestimmung soll in den 3 untern Classen ein Elementarbuch eingeführt werden, welches sowohl die Formenlehre und die ersten nothwendigsten Sätze der Syntax, als auch den Stoff zum Uebersetzen aus dem Lateinischen in das Deutsche und umgekehrt enthalten soll. Statt dieses Elementarbuches dient nun in allen badischen Gelehrtenschulen die Schulgrammatik von Feldbausch nebst dem dazu gehörigen Uebungsbuche. Nur im Karlsruher Lyceum ist für die 3 untern Classen das Döll'sche Elementarbuch eingeführt. Besondere Grammatikstunden giebt es nur in dem Sinne, daß mit dem Erlernen der Grammatik immer schon Uebungen im Uebersetzen verbunden werden. Gerade dazu ist sowohl das Döll'sche Elementarbuch als das Feldbauschische Uebungsbuch eingerichtet. Ueber die Vertheilung des Stoffes auf die einzelnen Stufen ist am 18. Febr. 1856 eine ausführliche Verordnung des Oberstudienrathes erschienen. Darnach soll die Formenlehre in I und II so behandelt werden, daß in I das Leichte, Gewöhnliche und Regelmäßige, in II dasselbe mit Erweiterungen vorkomme, die vollständige Ergänzung der Formenlehre aber erst in III ihren Platz finde, jedoch so, daß das, was nur aus der griechischen Sprache zu verstehen ist, z. B. die griechischen Formen der 3. Decl. auch da noch umgangen und auf IV verschoben werde. Ein eigentlicher Unterricht in der Syntax beginnt in II und endigt mit OberIV. Für II ist der erste übersichtliche Cursus in Feldbauschs Grammatik bestimmt, für III die in dieser Grammatik als erste Abschnitte bezeichneten Regeln vieler Capitel, welche vollständig, d. h. mit Hinzufügung der zweiten Abschnitte erst in IV behandelt werden sollen. Gewisse Abschnitte, wie z. B. die vom Gebrauch der Participien, des Relativs, der indirecten Rede müßen, ehe der Gang des grammatischen Unterrichts zu ihnen gelangt ist, bei Gelegenheit der Lectüre vorausgenommen werden. Vocabeln werden in III und beiden IV aus Kärchers etymologischem Wörterbuche gelernt; dabei sollen aus der Grammatik die Verba mit unregelm. Perfect- und Supin-Stämmen in III gelernt werden. Die Lectüre der Classiker fängt schon in III mit Corn. Nepos und Phaedrus an; für IV ist Jul. Cäsar und für die obere Ordnung derselben Ovidius bestimmt; dieser wird nur nach der Auswahl von Feldbausch gelesen. Für die V ist Virgilius bestimmt, neben ihm Briefe und Reden von Cicero, die erstern nach der Auswahl und Zusammenstellung von Süpfle; auch Stücke aus Livius. In der VI geht Livius fort, es kommt dazu Horatius, philosophische und rhetorische Schriften von Cicero, und in der obern Abtheilung hauptsächlich Tacitus. In der Wirklichkeit hat sich aber Sallustius aus der V nicht ganz verdrängen lassen. Das Maß dessen, was gelesen wird, ist natürlich in verschiedenen Anstalten verschieden. Im allgemeinen aber ist die Klage sehr häufig, daß zu wenig gelesen, zu viele Zeit auf Grammatik, gramma-

tische Bemerkungen, Stilübungen und dergleichen verwendet werde, und ganze Schriftsteller oder ganze Schriftstücke selten zur zusammenhängenden Kenntnis und zu dem Genuß des Schülers gelangen, der nur aus der Totalanschauung resultiren kann. Schulausgaben sind nicht vorgeschrieben. Es gab eine Zeit, in welcher die Schulbehörden mit großer Lebhaftigkeit auf die bekannten Münchner Textabdrücke drangen. Jetzt haben sich die Ausgaben vielfach Eingang verschafft, welche zur Sammlung von Haupt und Sauppe gehören. Für die Compositionen werden überall die Bücher von Süpfle gebraucht. Es werden aber in den meisten Anstalten noch neben diesen sogenannte stili pro loco in der Schule selbst gefertigt, deren Texte die Lehrer nach der jeweiligen Fähigkeit der Schüler selbst verfassen sollen und größtentheils verfassen. Dadurch wird von der ohnehin in den Mittel- und Ober-Classen sparsam zugemessenen Zeit ein großer Theil absorbirt. Im Karlsruher Lyceum z. B. werden von den 7 lateinischen Stunden der obersten Classe nur 4 für Lectüre, 3 aber auf Composition verwendet. Auch dieses Verhältnis ist Gegenstand mannigfacher Unzufriedenheit. [Sollte nicht der Fehler auch hier in der nicht genügenden Stundenzahl des Faches liegen? D. R.] Freie lateinische Aufsätze werden in den obern Abtheilungen gemacht; das Lateinsprechen wird hin und wieder angestrebt, in der Regel mit geringem Erfolg. Die prosodischen Regeln und die Lehre vom Hexameter werden da eingeführt, wo die Lectüre des Ovidius beginnt. Verse zu machen, ist nicht vorgeschrieben, es geschieht hin und wieder, aber nur in beschränktem Umfang.

Das Maß der Hausaufgaben läßt sich allgemein nicht angeben. Präparation wird in der Weise verlangt, daß die Wörter alle bekannt sind, und das Verständnis des Sinnes angestrebt werde. Was die Repetition betrifft, so wird hin und wieder darüber geklagt, daß ein vollständiges Schreiben der Uebersetzung alles Gelesenen, hin und wieder sogar ein Auswendiglernen der übersetzten Texte verlangt wird. [Letzteres geschieht vielleicht zum Ersatz dafür, daß die Zeit zu genügender Lectüre nicht hinreicht. D. Red.] Häusliche Composition und Präparation auf mündliche Uebersetzung in das Lateinische wird verlangt.

Die griechische Sprache beginnt in UnterIV, also ungefähr im 13. Lebensjahre. In die beiden Jahrescurse der IV fällt die Formenlehre, in die der V die Syntax. Beide werden nach der Schulgrammatik von Feldbausch gelehrt. Die Chrestomathie von Feldbausch und Süpfle, in welcher nicht bloß griechische Texte, sondern auch, jedoch nur zur Einübung der Formenlehre, deutsche Sätze zum mündlichen Uebersetzen in das Griechische stehen, ist eingeführt. Nach der ursprünglichen Verordnung sollte sogleich in der Ober-Quarta, ehe die Formenlehre vollendet war, mit der Lectüre der Odyssee begonnen werden, das ist indessen jetzt allgemein abgeändert, und es tritt dafür nach alter, wohlbegründeter Sitte wieder Xenoph. Anabasis als erstes Stück griechischer Literatur auf, mit welchem die Schüler bekannt werden. Für die V schreibt der ursprüngliche Lehrplan Odyssee und eine Chrestomathie vor. Als solche dienen Jakobs Attika. Allein die Anabasis hat auch hier sich entweder nie ganz verdrängen lassen oder sich bald wieder eingefunden. Für die oberste Classe sind die Ilias, Sophokles, leichtere platonische Dialogen und Xenoph. Memorabilien vorgeschrieben. Aber der Vater der Geschichte, der alte ehrliche Herodotos, läßt sich nicht todtschlagen, und auch Demosthenes fordert seine Rechte. Beide kommen an den badischen Anstalten vor. Das Componiren wird im Griechischen nicht gefordert, mit Ausnahme jener mündlichen Uebersetzungen der Chrestomathie; es wird aber doch z. B. in Mannheim getrieben. Für alle, welche sich zum Staatsdienst vorbereiten, ist das Griechische obligatorisch. Es sind deswegen nur äußerst wenige Schüler davon dispensirt. — Die hebräische Sprache wird in 4 Jahrescursen für Theologen und Philologen gelehrt; Composition wird nicht verlangt und nicht betrieben.

Die französische Sprache wird in III, ein Jahr vor der griechischen, und mit 4 wöchentlichen Stunden begonnen. Als Grammatik gilt die von Knebel, doch wird auch Hirzel noch gebraucht. Gelesen werden größtentheils Chrestomathien, in welchen

Proben der verschiedenen Stilarten gegeben sind. Die Leçons françaises von Weckers, das Handbuch von Leber und das Lesebuch von L. Süpfle (Bruder des Verfassers der latein. Stilbücher) werden an verschiedenen Anstalten gebraucht. Das schriftliche Uebersetzen des Gelesenen zum Zwecke des mündlichen Retrovertirens kommt hier besonders häufig vor. Als Ziel ist nicht bloß das Verständnis französischer Texte und einige Kenntnis der französischen Literatur fest gestellt, als wozu die Zeit unverhältnismäßig reich zugemessen wäre, sondern es schwebt offenbar das Französischsprechen als Ziel des Unterrichtes vor, welches Ziel aber nur bei verhältnißmäßig sehr wenigen Schülern erreicht wird. Ueber Ziel und Behandlung des französ. Unterrichts an unsern Gelehrtenschulen hat sich der Lehrer der französ. Sprache am Karlsruher Lyceum, Prof. E. Zandt, in dem Programm 1856 auf eine sehr beachtenswerthe Weise ausgesprochen. Den französischen Unterricht ertheilen an den größeren Anstalten überall philologisch gebildete deutsche Professoren, die auch andern, namentlich classischen Unterricht an der Anstalt geben. Französische Sprachmeister giebt es in diesem Gebiete nicht mehr. — Sehr schwierig ist die Ordnung des Unterrichtes in der deutschen Sprache. Nach der gesetzlichen Bestimmung soll in den 2 untern Classen Wort= und Satzbildung, Sprechübungen und Auswendiglernen von zweckmäßigen poetischen und prosaischen Stücken betrieben werden. Es kommen überall noch Leseübungen, Uebungen in der Orthographie, Nacherzählen des Gelesenen, zum Theil bloß mündlich, zum Theil auch schriftlich, hinzu. Als Lesebuch dient häufig das sehr empfohlene Lesebuch der Lehrer am Friedrich=Wilhelms=Gymnasium in Cöln. In III und IV verlangt der Lehrplan einen eigentlichen grammatischen Unterricht neben stilistischer Uebung. Ersterer wird nach dem Lehrbuche von Jahns gegeben; letztere soll Erzählungen, Beschreibungen, Briefe und Geschäftsaufsätze umfassen. Daneben werden die cölnischen Lesebücher fortgebraucht, theils als Stilmuster, theils als Stoffe zu Declamirübungen, zu welchen ausdrücklich nicht bloß poetische, sondern auch prosaische Stücke auswendig gelernt werden. In V will der Lehrplan Theorie des deutschen Stils, des prosaischen und poetischen, Uebungen im deutschen Stil an Charakterschilderungen und kleinen Reden, und metrische Uebungen; besonders wird auf Uebung im mündlichen Vortrage gedrungen. Gockels „Lehrbuch der deutschen Schriftsprache" dient überall als Leitfaden. In VI ist „Rhetorik im eigentlichen Sinne, in systematischem Zusammenhange" und Geschichte der deutschen Literatur vorgeschrieben, die schriftlichen Uebungen sind auch auf den „Lehrstil" auszudehnen, und besonders der Vortrag zu üben. Schmeißers Lehrbuch der Rhetorik und Schäfers Grundris der deutschen Literatur sind empfohlen und werden gebraucht. In der Schule gelesen werden Proben aus alter und neuer Zeit, theils nach Pütz altdeutschem Lesebuch, theils aus den einzelnen Schriftstellern selbst; so kommen z. B. in den Programmen für 1856 Stücke aus dem Nibelungenlied, aus der Gudrun, Schillers Wallenstein und Göthes Iphigenia vor. — Für die Geschichte sind eigentlich drei Curse vorgeschrieben. Nachdem schon in III bei dem Unterricht in der Geographie einzelne historische Data gelegentlich mitgetheilt sind, soll in IV im ersten Jahre eine übersichtliche Erzählung der merkwürdigsten Begebenheiten „nach Art von Bredows Lehrbuch für Bürgerschulen" gegeben werden. Im zweiten Jahre der IV soll dann alte Geschichte mit alter Geographie, in den 2 Jahren der V Geschichte der Deutschen mit vorzüglicher Berücksichtigung Badens und Geschichte der übrigen europäischen Völker folgen. In den beiden Jahrescursen der VI soll allgemeine Weltgeschichte mit besonderer Rücksicht auf Cultur= und Literaturgeschichte vorgetragen werden. Da der deutschen Literaturgeschichte besondere Stunden gewidmet sind, so kann dabei ausführlich auf die Literatur der Griechen und Römer, und in der neuern Geschichte auf die Literatur des Auslandes eingegangen werden. Eingeführt sind die Lehrbücher von Dr. Joseph Beck. Eine gewisse Summe chronologischer Data ist überall nicht vorgeschrieben. Der geographische Unterricht reicht nur durch die 3 untersten Classen; in IV soll nur noch mit der Geschichte Geographie behandelt werden. Er hat zwei Curse, der

erste geht durch I und II und behandelt übersichtlich alle Erdtheile, eingehender Europa, ausführlich nur Deutschland, und besonders Baden. Der zweite Curs in III soll dann ausführlich die allgemeine Erdbeschreibung behandeln, die mathematische Geographie nachbringen, und mit einer Betrachtung aller Erdtheile schließen. Kartenzeichnen, besonders in Umrissen an der Schultafel soll geübt werden. Als Lehrbuch dient größtentheils Selten's Buch, der Stieler'sche kleine Atlas wird von den Schülern gebraucht, Wandkarten sind überall vorhanden. In der Ausführung wird in einzelnen Anstalten der geographische Unterricht noch in die Stunden hineingeführt, welche in IV für Geschichte bestimmt sind. Eine zu große Beschränkung und ein allzu frühes Aufhören des geographischen Unterrichtes wird ziemlich allgemein gefühlt. Der Ausgangspunct ist nirgends die Heimat, sondern überall das Ganze der Erdoberfläche. Der naturwissenschaftliche Unterricht hat zwei Curse. Der erste fällt in die 2 Jahre der IV; es soll hier im ersten Jahre eine Uebersicht der Naturgeschichte, im zweiten eine populäre Naturlehre mit Erklärung der wichtigsten Naturerscheinungen gegeben werden. Der zweite, wissenschaftlicher gehaltene Curs soll in den beiden Jahren der V Naturgeschichte, dann nach einem Zwischenraum von einem Jahre in der oberen Abtheilung der VI die Physik (nach Eisenlohr) mit Einschluß der angewandten Mathematik (d. h. factisch: die Physik im jetzigen Sinne des Worts) umfassen. Der naturgeschichtliche Unterricht in V soll so gegliedert sein, daß im ersten Jahre im Winter Einleitung, Mineralogie und allgemeine Botanik, im Sommer specielle Botanik, im zweiten Jahre allgemeine und specielle Zoologie gelehrt wird. Abweichungen von dieser Anordnung kommen vor, namentlich in der Richtung, daß die 3 Jahrescurse, welche für Naturgeschichte bestimmt sind, in einen Unterrichtscurs zusammengezogen, und Botanik in mehreren Sommern getrieben wird. Als Lehrbücher werden gebraucht Schilling für Naturgeschichte, und Eisenlohr für Physik. — Für das Rechnen wird schon bei dem Eintritt in die Gelehrtenschulen ein Anfang gefordert. Dennoch wird überall mit der Wiederholung der vier Grundrechnungsarten begonnen. In den zwei untern Classen sollen diese in ganzen, gebrochenen und benannten Zahlen zu vollkommener Fertigkeit eingeübt werden, neben mannigfachen Uebungen im Kopfrechnen. Es kommen aber auch schon in diesen beiden Classen Decimalbrüche und die einfache Zweisatzrechnung vor. Die Methode ist dieselbe, wie in der Volksschule; die Lehrer schließen sich theils dem in den katholischen Volksschulen gewöhnlichen Lehrgang Grubers, theils dem in den evangelischen Schulen verbreiteten Rechenbuche von Stern an. In der III soll Proportions-, Ketten- und Gesellschafts-Rechnung betrieben werden; so lautet der Lehrplan. Es wird überall in dieser Classe die Lösung der Aufgaben betrieben, welche man früher durch Proportionssatz löste, also der Aufgaben aus dem Geschäftsleben, wie mannigfache Namen sie haben mögen. Herrschend ist die Lösung nach dem Zweisatz, oder durch Zurückführen auf die Einheit. Daneben wird der Reesische Kettensatz und der Proportionssatz hin und wieder gezeigt. Die mathematische Lehre von den geometrischen Verhältnissen und Proportionen kommt auf dieser Stufe nur noch ausnahmsweise vor; in weitaus den meisten Anstalten ist sie aus dem populären Rechenunterricht in den eigentlich mathematischen Unterricht verwiesen. In den beiden Jahrescursen der Quarta wird der gesammte Rechenunterricht wiederholt, durch zusammengesetztere Aufgaben, durch Decimalbrüche, Ausziehen der Quadrat- und Cubikwurzeln erweitert, und die Rechnung mit Buchstaben begonnen; ebenso wird ein Anfang in der Geometrie gemacht. Hier aber tritt ein Unterschied ein. In einigen Anstalten ist der geometrische Unterricht in IV dem in der Volksschule ähnlich, so daß geometrisches Zeichnen und Rechnen etwa bis zum Zeichnen der Körpernetze und zum Berechnen der Cubikinhalte ohne wissenschaftliche Beweise fortgeführt wird, und der zusammenhängend beweisende Gang der Geometrie erst in V beginnt. In andern Anstalten aber beginnt eben dieser systematisch beweisende Lehrgang der Geometrie schon in IV und schreitet dann etwa bis zum pythagoreischen Lehrsatz oder bis zur Lehre von der Aehnlichkeit der Dreiecke darin fort. In V soll dann in der untern Ordnung „Arithmetik und

Algebra mit Einschluß der Lehre von den Gleichungen des zweiten Grades, in der obern Geometrie in der Ebene sowohl als im Raume mit Ausschluß der vom Kreise verschiedenen krummen Linien und der von der Cylinder= und Kugelfläche verschiedenen krummen Flächen" gelehrt werden. Diese Vorschrift des Lehrplanes ist in sofern überall abgeändert, als die calculativen und geometrischen Theile der reinen Mathematik durch beide Jahrescurse der V neben einander hergehen. Es wird die Arithmetik bis zu den geometrischen Reihen, den Logarithmen, und der Anwendung derselben auf Zinszinsrechnung, die Algebra bis zu den unreinen quadratischen Gleichungen, die Geometrie bis zu den Sätzen von der Kreisfläche, die Stereometrie bis zu denen vom Cylinder, Kegel und der Kugel fortgeführt. In der Unter=Sexta werden die Kreisfunctionen, und ihre Anwendung auf Geometrie und ebene Trigonometrie behandelt. Kegelschnitte und höhere als quadratische Gleichungen kommen nur an einzelnen Anstalten vor. — Die philosophische Propädeutik soll Anthropologie, Logik, Encyklopädie der Philosophie und Methodologie des akademischen Studiums umfassen. Psychologie und Logik kommen überall vor. Die Lehrbücher von Joseph Beck und von Gockel werden benützt. Der Unterricht im Gesang ist in der Regel in den untern Classen obligatorisch und wird in einer geordneten Schulstunde gehalten; in den mittlern und obern Classen aber, wo die Theilnahme entweder ganz freiwillig oder durch sehr häufige Dispensationen vermindert ist, werden nach den Stimmen Abtheilungen gemacht, welche mit der sonstigen Classeneintheilung nicht zusammen fallen. Für den Kirchengesang kommt dazu noch die confessionelle Eintheilung. Gemeinsame Productionen kommen bei den öffentlichen Prüfungen und sonstigen Festlichkeiten vor. Zeichnen wird in den untern Classen gelehrt, Schönschreiben nur bis III einschließlich. Für Turnunterricht ist überall gesorgt, es kann aber davon dispensirt werden.

Die beiden Ordnungen, in welche jede der drei obern Classen zerfällt, sollen, wo es die Mittel der Anstalt möglich machen, ganz getrennt von einander, wo es die Mittel nicht erlauben, können sie ganz oder in einzelnen Fächern zusammen unterrichtet werden. In den meisten Anstalten sind die beiden Ordnungen der betreffenden Classen fast in allen Fächern getrennt. — Privatunterricht durch die Lehrer ist unter Vorwissen des Directors erlaubt, doch nicht im Schullocal; es wird zuweilen einzelnen Schülern geradezu aufgegeben, sich durch Privatunterricht, den dann oft Lehrer der Anstalt geben, nachhelfen zu lassen. — Es giebt an allen diesen Anstalten Bibliotheken, welchen im Budget jeder Anstalt eine bestimmte Summe ausgesetzt ist. Diese Bibliotheken sind zunächst für den Gebrauch der Lehrer bestimmt, allein auch die Schüler dürfen sie benützen; besondere Schülerbibliotheken bestehen an einigen Anstalten, zum Theil so, daß sie aus einem einmal geschenkten Grundstock durch Anschaffungen aus dem für die Bibliothek überhaupt bestimmten Betrage erwachsen sind, zum Theil so, daß die Schüler der obern Classen besondere Beiträge dazu geben. Unter den Büchern, die sich in dieser Schülerbibliothek zu finden pflegen, sind jetzt besonders zahlreich die, welche sich auf deutsche Literatur und ihre Geschichte beziehen. Geschenke an die Bibliotheken und die andern Sammlungen kommen ziemlich häufig vor.

Locirt wird in den 4 untern Classen so, daß im lateinischen Stil, und zwar darin gewöhnlich jede Woche einmal, jedem Schüler sein Platz angewiesen, dann aber auch in den andern Gegenständen des Unterrichtes fast in jeder Stunde hinauf und hinuntergesetzt, die so erlangten Plätze einigemal die Woche aufgeschrieben, und aus diesen Aufschreibungen durch Zusammenzählen alle Monate und am Ende des Jahres eine Generallocation berechnet wird. In den zwei obern Classen wird nicht mehr auf die angegebene Weise certirt, dagegen locirt jeder Lehrer für sein Fach die Schüler alle Monate nach seiner Einsicht; es werden dann die Locationen der verschiedenen Fächer, je nach der Geltung, welche sie für das Gesammtschulleben zu haben scheinen, mit bestimmten Zahlen multiplicirt, und aus der Addition der Resultate dieser Multiplication wird die Generallocation jedes Monates bestimmt. — Die Schulzucht erstreckt sich nicht bloß über das

Benehmen des Schülers in der Anstalt, sondern auch über dessen Kirchenbesuch, häuslichen Fleiß, öffentliches Auftreten, besonders an öffentlichen Orten, Spielen, Trinken, Rauchen, Kleidung. Disciplinarstrafen sind Verweise außer der Schule, in der Schule, vor der versammelten Conferenz der Lehrer, Absonderung des Schülers während der Lehrstunden nur in den vier untern Classen, Schularrest mit Beschäftigung nur in den vier untern Classen und nur mit Genehmigung des Directors, Carcer von einer Stunde bis auf acht Tage mit größerer oder kleinerer Schmälerung der Kost, nur mit Genehmigung des Directors, und, wenn sie die Dauer von drei Tagen übersteigt, nur von der Lehrerconferenz erkannt; Ausschließung des Schülers von der Anstalt nur von der Lehrerconferenz ausgesprochen und vom Oberstudienrath bestätigt; geschärfte Ausschließung mit der Wirkung der Ausschließung von allen Gelehrtenschulen des Landes. Körperliche Züchtigung ist gänzlich verbannt; die Ausschließung kommt selten, geschärfte Ausschließung äußerst selten oder fast nie vor; Carcerstrafen sind ziemlich häufig. — Es herrscht das Classenlehrersystem in so weit vor, als jeder Ordnung einer Classe ein Lehrer als Hauptlehrer vorsteht, der den Unterricht in den classischen Sprachen und das Disciplinarische besorgt. Allein es liegt in der Natur der Sache, daß für bestimmte Fächer eigene Fachlehrer da sind, welche durch alle oder mehrere Classen ihr Fach fortführen. Schultagebücher (Classenbücher) sind nicht eingeführt. Die Schüler werden bis einschließlich der IV mit Du, von da an mit Sie angeredet. Die Eltern bekommen in den untern Classen monatliche, in den obern vierteljährliche Zeugnisse über Fleiß und Betragen der Schüler überhaupt, und über ihren Fortgang im allgemeinen sowohl als in jedem einzelnen Fache. Der Wirthshausbesuch im Ort der Anstalt und in der nächsten Umgebung ist den Schülern bis V einschließlich verboten; den Schülern der VI kann von der Lehrerconferenz ein anständiges Wirthshaus in der Stadt bezeichnet werden, in welchem ihnen an einigen bestimmten Abenden in der Woche zusammenzukommen erlaubt wird. Tabakrauchen auf der Straße ist verboten. Die Gesetze gegen den Wirthshausbesuch müßten mit Strafen aufrecht erhalten werden, wenn sie überhaupt vollständig durchgeführt werden könnten. Ueber die Unterbringung auswärtiger Schüler bestehen keine Normen; was das Kostgeld betrifft, so nimmt ein Professor an einer größeren Anstalt einen Schüler nicht leicht unter 400 fl. des Jahrs in Kost und Logis. — Das Schuljahr beginnt mit dem 1. October. Ferien werden gegeben eine Woche um Weihnachten, 2 Wochen um Ostern, die übrigen 6 Wochen im Herbst, so daß die Herbstferien von Mitte August bis 1. October dauern. Diese letztere Anordnung ist aber noch nicht ganz durchgeführt, weil einige Anstalten sich die Sommerferien nicht haben nehmen lassen; diese Anstalten haben dann 3 Wochen Ferien im Sommer und 3 im Herbste. Daß der eigentliche Weinherbst bei dieser Einrichtung nicht in die Ferien fällt, wird hin und wieder beklagt; daß die Hauptferien in der Regel 6 Wochen ununterbrochen fortdauern, wird in Hinsicht der jüngeren Schüler als sehr nachtheilig empfunden, während es in Beziehung auf die erwachsenern fast überall gebilligt wird. Mittwoch- und Samstag-Nachmittage sind immer frei. Prüfungen giebt es in jedem Jahre zwei, eine sogenannte stille, welche am Ende des Sommercurses von dem Director allein gehalten wird, und eine öffentliche, welche am Ende des Schuljahrs stattfindet. In diesen letztern Prüfungen finden feierliche Schlußacte statt mit Gesangproductionen, Declamationen der jüngern und Reden der ältern Schüler. Die Direction ladet zu dieser Prüfung durch ein Programm ein, welches neben der Geschichte und Statistik der Anstalt ein genaues Verzeichnis der Lehrpensen, der Lehrer und der Schüler enthält, und welchem wenigstens in den größern Anstalten eine von einem der Lehrer verfaßte wissenschaftliche Beigabe angeschlossen ist. Diese Programme werden nicht nur unter allen inländischen Anstalten gewechselt, sondern Baden steht auch noch mit einer Anzahl ausländischer Anstalten im Cartel des Programmenwechsels. — Für die Abiturienten besteht noch eine besondere Abiturientenprüfung. Sie ist nicht öffentlich und wird in Gegenwart eines Commissärs des Oberstudienrathes (wenn ein solcher kommen kann) von den Lehrern

der obersten Classe gehalten. Sie ist mündlich und schriftlich. Die mündliche Prüfung soll besonders die Kenntnisse derjenigen Schüler erforschen, welche in der öffentlichen Prüfung nicht genugsam unterrichtet erscheinen; die schriftliche Prüfung, für welche keinerlei Hülfsmittel gebraucht werden dürfen, erstreckt sich in zwei auf einander folgenden Tagen auf eine freie deutsche Ausarbeitung, einen lateinischen Stil und auf eine Uebersetzung aus einem schwereren lateinischen und leichteren griechischen Auctor, wozu Stücke zu wählen sind, die in der Schule nicht gelesen wurden*). Die Aufgaben zu dieser Abiturientenprüfung sind für alle Lyceen dieselben, und werden vom Oberstudienrath jedes Jahr festgesetzt. Entweder bringt sie der Commissär des Oberstudienrathes erst mit, oder sie werden dem Director verschlossen übersendet mit der Weisung, sie erst am Tage der Prüfung zu öffnen. Auf diese Prüfung hin wird das Absolutorium gegeben oder versagt, zuweilen auch mit der Bedingung gegeben, daß der Absolvirte sich, ehe er zur Staatsprüfung zugelassen wird, noch über den fleißigen Besuch bestimmter Universitätsvorlesungen auszuweisen hat. Besondere Rechte sind an die Absolvirung des Licealcursus nicht geknüpft.

Es giebt in Baden Lehrer an den Gelehrtenschulen, welche mit Staatsdienereigenschaft angestellt sind, nämlich die Vorstände und wissenschaftlich gebildeten Hauptlehrer, welche mittelst landesherrlichen Patentes angestellt sind, und andere, welche dieses Recht der Staatsdienereigenschaft nicht haben. Es giebt Hauptlehrer, welche philologische, theologische, mathematische oder naturwissenschaftliche Studien auf der Universität oder auf der polytechnischen Schule gemacht haben; Nebenlehrer für Schreiben, Zeichnen und Gesang, welche keine solche Studien gemacht haben; Lehrer aus der Classe der Volksschulcandidaten, welche an den untern Classen der Gelehrtenschulen mitarbeiten. Der Titel eines Professors wird erst nach erprobten Dienstleistungen verliehen; die ältern und verdientern Professoren erhalten auch Titel und Rang von Hofräthen und Geheimehofräthen. Daß die philologischen Lehrer zugleich Theologen sind, war in den protestantischen Landestheilen in früherer Zeit die Regel, in neuerer Zeit ist es der seltenere Fall geworden. Noch mehr ist es in den katholischen Anstalten der Fall, daß ein nichtklerikaler philologischer Lehrstand sich ausgebildet hat. Einen Maßstab dieses Verhältnisses können etwa die Directoren geben. An den 7 Lyceen des Landes sind in diesem Augenblick 8 Directoren angestellt (weil Heidelberg zwei alternirende hat). Davon sind die 4 katholischen sämmtlich nicht Theologen, während von den 4 evangelischen 3 Theologen und zum geistlichen Amt ordinirt sind. — Philologische Seminare bestehen auf beiden Landesuniversitäten; die Einrichtung beschränkt sich darauf, daß die Mitglieder in philologischen Arbeiten sich üben; Anstalten zum praktischen Unterrichten giebt es für sie nicht. Es sind kleine Stipendien (in Heidelberg 25 fl. für den Curs) für sie gestiftet. Ueber das Prüfungswesen der Lehramtscandidaten erwartet man jetzt eben eine neue Verordnung. Bis jetzt bestund nur eine Prüfung, die der Oberstudienrath unter Zuziehung einiger Professoren der Universität und der Lyceen abnahm, und auf welche die Aufnahme unter die Lehramtspraktikanten entweder für sämmtliche Hauptfächer des Unterrichtes oder für einzelne Fächer erfolgte; die Aufgenommenen werden nach einer Location im Reg.-Blatt bekannt gemacht. Die Lehramtspraktikanten haben, ehe sie angestellt werden können, ein Jahr zur Probe an einer Anstalt zu prakticiren. Die Lehrer mit Staatsdienereigenschaft werden auf Vorschlag des Oberstudienrathes vom Großherzog mittelst landesherrlichen Patentes, die übrigen vom Ministerium des Innern

*) 1856: Tac. Ann. 2, 88. u. Hom. Iliad. 23, 57 — 91 oder, wenn dies in der Schule gelesen war, Hist. 3, 68. u. Hom. Il. 4, 68 — 103. 1857: Tac. Hist. 2, 47. u. Hom. Il. 14, 65 — 102 oder Ann. 6, 22 u. H. Il. 22, 395 — 430. Aufsatz 1856: über die Vorzüge desjenigen Auctors, der dem Schüler am besten gefallen hat, z. B. des Horatius; 1857: über die Vaterlandsliebe, insbesondere über die verschiedenen Formen, in welchen diese Tugend im Leben sich äußern kann.

angestellt; die Rectoren haben keinen officiellen Einfluß auf die Wahl der Lehrer an ihren Anstalten. Die Stundendeputate der Lehrer gehen von 26 wöchentlichen Stunden abwärts, so daß mit dem Vorrücken in höhere Classen die Stundendeputate sich mindern. Eine vorgeschriebene Amtskleidung giebt es nicht. Die Dienstrechte der Lehrer, welche mit Staatsdienereigenschaft angestellt sind, sind denen der Staatsdiener vollkommen gleich, mit der einzigen Ausnahme, daß es für sie noch einen Grund der Entlassung mehr giebt, als für jene, nämlich den der Misbrauchung oder Verführung von Schülern zu unsittlichen Handlungen. Damit sind für sie auch die Pensionsrechte und die Versorgung ihrer Wittwen und Waisen gerade so geordnet, wie bei den übrigen Staatsdienern. Dagegen sind alle diese Rechte bei den Lehrern, welche nicht mit Staatsdienereigenschaft angestellt sind, nach der Norm der Volksschullehrer geordnet. Die Besoldungen der Lehrer an den Gelehrtenschulen gehen von 600 fl. bis 2200 fl. Sie sind nicht für bestimmte Stellen fest bestimmt, sondern die Lehrer, welche zuerst mit geringen Besoldungen angestellt sind, erhalten mit der Zeit Aufbesserungen, und es werden diese unabhängig von dem Aufrücken an höhere Classen gegeben, so daß einer an derselben Classe bleiben und doch Besoldungsaufbesserung erhalten, ein anderer an eine höhere Classe vorrücken und doch in denselben Besoldungsverhältnissen verharren kann. Die Directoren stehen in der Besoldung ungefähr den Oberamtmännern oder Stadtdirectoren gleich u. s. f. — Vereine unter den Lehrern, Correspondenzblätter u. dgl. bestehen nicht. —

Das Urtheil über unsere Gelehrtenschulen ist sehr verschieden, je nachdem man Werth auf classische Studien legt, oder nicht. Die einen wünschen eine größere Ausdehnung des classischen Unterrichtes, die andern eine noch größere Beschränkung. Daß eine rechte Fertigkeit in den beiden classischen Sprachen, und eine rechte Kenntnis des classischen Alterthums an unsern Anstalten nicht mehr erreicht werde, wie es vor vierzig Jahren noch der Fall war; daß nur sehr wenige eine Liebe zu diesen Studien mit in das Leben nehmen, ist eine Erfahrung, die fast von allen Parteien zugegeben werden muß und allgemein zugegeben wird. Die einen bedauern diesen Zustand, die andern begrüßen ihn als den Uebergang zu einer besseren Gestaltung des Unterrichtes der Jugend aus den gebildeten Classen. Der Zudrang der fähigen Jugend zu der polytechnischen Schule und ihren Bildungskreisen wird immer größer.

III. Das Realschulwesen.

Die lateinischen Schulen, welche in den Amtsstädten der Baden-Durlachischen Lande bestunden, und von dem Diakonus, der noch geistliche Functionen hat, geleitet wurden, sind sämmtlich in Schulen verwandelt worden, welche den Namen „Höhere Bürgerschulen" führen. Außerdem sind in einer Anzahl von andern Städten solche höhere Bürgerschulen errichtet worden. Diese Schulen sind durch Verordnung vom 15. Mai 1834 geschaffen worden. Sie haben den Zweck, solchen jungen Leuten, welche ein bürgerliches Gewerbe ergreifen wollen, zu welchem eine höhere intellectuelle Ausbildung gehört, als die Volksschule gewähren kann, die Gelegenheit dazu zu verschaffen. Sie sollen zum bürgerlichen Gewerbe, zum Handelsstand, zur polytechnischen Schule vorbereiten; aber es soll doch denen, welche sich einem gelehrten Berufe widmen wollen, durch sie auch möglich gemacht werden, für die mittleren Classen der Gelehrtenschulen sich vorzubereiten. Sie werden unterhalten theils durch die gestifteten Fonds der alten lateinischen Schulen, welche in solche Schulen verwandelt worden sind, theils durch Beiträge der Gemeinden, die solche Schulen errichten, theils durch das Schulgeld und endlich durch Staatsbeiträge. Diese letztern betragen nach dem letzten Budget 17,000 fl. Diese Schulen haben sich nun in der Wirklichkeit ziemlich verschieden gestaltet. In Karlsruhe giebt es gar keine höhere Bürgerschule, weil die Vorschule der polytechnischen Schule sie einigermaßen ersetzt. In den übrigen größern Städten haben die höhern Bürgerschulen den classischen Unterricht ganz ausgeschlossen, so daß sie neben den Gelehrtenschulen als reine Realschulen dastehen. So ist es in Constanz, Freiburg, Heidelberg und Mannheim. Die formale Bildung wird an

diesen Schulen durch ausführlichere Behandlung der deutschen Sprache, durch Einführung in die Literatur und ihre Geschichte, sowie durch eingehenden Geschichtsunterricht angestrebt. Die französische und englische Sprache, die mathematischen und naturwissenschaftlichen Disciplinen werden als Hauptfächer eingehend und ausführlich behandelt. Dagegen giebt es in den kleinern Städten, welche keine Gelehrtenschulen haben, solche höhere Bürgerschulen, in welchen man wegen der Söhne der Beamten und Pfarrer, und anderer Knaben, die studiren wollen, die Nothwendigkeit eingesehen hat, den lateinischen, und in einigen auch den griechischen Unterricht beizubehalten. In diesen werden dann die französische Sprache und die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer nicht in der Ausdehnung und natürlich nicht mit dem Erfolg getrieben, wie in den zuerst bezeichneten Anstalten. Sie sind Mitteldinge zwischen Gelehrtenschulen und Realschulen. Noch andere höhere Bürgerschulen sind mit Gymnasien oder Pädagogien so verbunden, daß sie die unterste oder die zwei untersten Classen ganz mit denselben gemeinsam haben, und auch in den folgenden Classen in manchen Fächern gemeinsam unterrichtet werden, während die Gelehrtenschüler in den alten Sprachen, die Bürgerschüler in Realien und neuern Sprachen besonderen Unterricht erhalten. — Jeder solcher Schule steht einer der Lehrer vor, der bei einigen den Titel Director führt; ein Inspector, gewöhnlich ein Beamter, zuweilen ein Geistlicher, hat die Oberaufsicht, ohne selbst an der Schule zu lehren. Die Oberbehörde aller dieser Schulen ist der Oberstudienrath. Die Schülerzahl sämmtlicher höheren Bürgerschulen, deren Anzahl 24 beträgt, war im Schuljahr 1854/55 1748, also weniger als die Zahl der Schüler der Lyceen. Die besuchtesten Anstalten dieser Art sind die in Mannheim und Heidelberg. Eine allgemeine Klage der Lehrer dieser Anstalten ist es, daß nur sehr wenige Eltern zu vermögen sind, ihre Kinder länger als bis zum Schluß des 14. Lebensjahres in diesen Anstalten zu lassen. Es giebt höhere Bürgerschulen von 3, 4, 5 und 6 Classen. Die Vorstände sind Lehrer, welche als Theologen oder Philologen, in einigen auch solche, welche als Mathematiker oder in den Naturwissenschaften Universitätsstudien gemacht haben; die übrigen Lehrer sind gewöhnlich solche Volksschullehrer, welche noch einige Curse an der polytechnischen Schule gehört oder durch einen Aufenthalt in Frankreich sich in der französischen Sprache befestigt haben. Das Schulgeld darf den Betrag von 16 Gulden nicht übersteigen; Befreiungen sind möglich. Die Schule hat ihre eigene Kasse und ihren eigenen Verwaltungsrath.

Beim Eintritt in die unterste Classe der höheren Bürgerschule werden das zehnte Lebensjahr und dieselben Vorkenntnisse verlangt, welche zum Eintritt in die unterste Classe der Gelehrtenschule befähigen. Bei der Verschiedenartigkeit dieser Schulen läßt sich ein durchgehender Lehrplan nicht geben. Um eine Anschauung der Sache möglich zu machen, stelle ich den Lehrplan der höhern Bürgerschule zu Mannheim, der größten und am entschiedensten realistischen, hin, und darunter zur Vergleichung den Lehrplan einer der kleinsten, welche das formalistische Bildungselement noch beibehalten hat; ich wähle dazu Eppingen.

Lehrplan der höhern Bürgerschule in Mannheim 1855/56:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI. Classe.
Religion	2	2	2	2	2	2 St.
Deutsch	4	4	4	3	3	3 „
Französisch	6	6	6	5	4	4 „
Englisch	—	—	—	4	4	5 „
Geographie	2	2	2	2	—	— „
Geschichte	—	—	2	2	2	2 „
Arithmetik und Algebra . . .	5	4	4	3	3	2 „
Geometrie	2	2	3	3	2	2 „
Angewandte Mathematik . . .	—	—	—	—	6	6 „
Zoologie und Botanik . . .	—	—	2	2	—	— „

Chemie und Mineralogie	—	—	—	—	4	—	St.
Physik	—	—	—	—	—	6	„
Zeichnen	—	3	3	4	4	4	„
Kalligraphie	4	4	3	1	1	1	„
Handelslehre	—	—	—	—	2	2	„
Gesang	1	1	2	2	2	2	„
	26	28	33	33	39	41	Stund.

Lehrplan der höhern Bürgerschule in Eppingen 1855/56:

	I. (1jähr. Curs.)	II. (2jähr. Curs.)	III. (2jähr. C.) Classe
Religion	2	2	2 St.
Deutsch	3	4	4 „
Latein	3	4	4 „
Französisch	2	4	5 „
Rechnen	3	4	3 „
Algebra	—	—	1 „
Geometrie	—	—	2 „
Naturgeschichte	2	2	2 „
Naturlehre	—	—	2 „
Geographie	2	2	2 „
Geschichte	—	—	2 „
Schönschreiben	2	2	2 „
Zeichnen	2	2	2 „
	21	26	33 Stunden.

Man sieht, wie groß der Unterschied unter zwei Anstalten ist, die denselben Namen führen. Der Religionsunterricht wird da, wo der Vorstand ein Geistlicher ist, von diesem, sonst gewöhnlich von einem Pfarrer der Stadt gegeben, und hält sich bei den kleinern Anstalten in den Grenzen des Volksschulunterrichtes; was bei den größern Anstalten der Art weiter geschieht, darüber giebt es keine allgemeinen Vorschriften. Wo Latein gelehrt wird, geht dasselbe bis zur Lectüre des Cornelius Nepos oder Julius Cäsar. Bei der französischen und englischen Sprache geht die Richtung auf das Sprechen und Schreiben, nur bei sehr wenigen Anstalten auf Kenntnis der Literatur. In der deutschen Sprache werden in allen Schulen dieser Art Geschäftsaufsätze betrieben, nur in den größern wird eine eingehende Kenntnis der Geschichte der deutschen Literatur und Bekanntschaft, Verständnis und Genuß ausgezeichneter Producte der nationalen Literatur erstrebt. In Mathematik und Naturwissenschaften wird die Befähigung zum Eintritt in die polytechnische Schule, von den Anstalten, welche sechs Classen haben, sogleich in die zweite mathematische Classe oder sogar in eine der Fachschulen erstrebt und oft erreicht. In Beziehung auf die Verhältnisse der Lehrer gelten dieselben Grundsätze, wie bei den Gelehrtenschulen.

Eine ganz andere Art von Realschulen sind die Gewerbeschulen. Sie bestehen in allen gewerbetreibenden Städten des Großherzogthums. Sie haben den Zweck, „jungen Leuten, die sich einem Handwerke oder einem Gewerbe widmen, welches keine höhere technische und wissenschaftliche Bildung erfordert, und das sie praktisch zu lernen bereits begonnen haben, diejenigen Kenntnisse und graphischen Fertigkeiten beizubringen, die sie zum verständigen Betriebe dieses Geschäftes geschickt machen." Es muß in denselben gelehrt werden Handzeichnen geometrischer Figuren und Körper, Ornamentenzeichnen, Arithmetik und algebraische Grundbegriffe, Geometrie mit Einschluß des geometrischen Zeichnens, industrielle Wirthschaftslehre mit Anleitung zur einfachen Buchführung, Uebungen in schriftlichen Aufsätzen und im mündlichen Ausdruck. Es kann noch, wenn Mittel und Bedürfnis vorhanden sind, gelehrt werden Naturkunde, einfache Erklärung der wichtigsten Naturerscheinungen, die für einzelne Handwerke und für landwirthschaftliche Gewerbe nützlichen Kenntnisse aus der Naturgeschichte und aus der technischen Chemie, Mechanik,

angewendet auf die Gewerbe, mit Beschreibung, Construction und Berechnung einzelner Maschinen. Die Gewerbschule nimmt auf alle jungen Leute, welche das 14. Lebensjahr zurückgelegt haben, bei einem Meister zur Erlernung eines Gewerbes in die Lehre getreten sind, oder in der nächsten Zeit in die Lehre zu treten beabsichtigen. Als Vorkenntnisse werden nur diejenigen Kenntnisse verlangt, welche in der Volksschule erlangt werden. Die Meister müßen ihre Lehrlinge in diese Schule schicken, die Gesellen können eintreten. Die Unterrichtsstunden sind Sonntags in den nicht gottesdienstlichen Zeiten und während der Woche in einigen Abendstunden. Oeffentliche Prüfungen finden jährlich im Frühjahr statt. Die Lehrlinge müßen, die Gesellen können bei denselben erscheinen. Die Lehrer sind theils ausgezeichnete Männer aus dem Gewerbestand selbst, theils Lehrer an andern Schulen, besonders an den höhern Bürgerschulen, theils besonders dazu auf der polytechnischen Schule gebildete Lehrer, theils Männer, welche bei den technischen Staatsstellen angestellt sind. Es wird ein Schulgeld entrichtet, welches höchstens 20 Kreuzer im Monat betragen darf. Es kann aber auf die Hälfte oder den vierten Theil herabgesetzt, oder ganz erlassen werden. Die Gemeindekassen haben diese Beträge einzunehmen, und alle Kosten der Gewerbeschule zu tragen. Der Staat giebt zur Erhaltung der Gewerbeschulen einen Beitrag, welcher im Budget 1857 9000 fl. betrug. Außer diesem Betrag giebt der Staat noch jährlich 1000 fl. für die nachher zu erwähnende Gewerbeschulcommission, 1000 fl. für die Bildung von Gewerbeschullehrern, welche mit Unterstützung an der polytechnischen Schule studiren, und unter den 10,000 fl., welche der Staat jährlich für die Beförderung der Uhrmacherindustrie auf dem Schwarzwald verwendet, steckt auch das, was für die dort bestehende Uhrmacherschule gebraucht wird. Jede solche Schule steht unter einem besondern Schulvorstand, welcher aus dem ersten oder bei gemischter Confession den beiden ersten Stadtpfarrern, dem Bürgermeister und drei Gewerbsmännern der Stadt besteht. Wo technische Beamte sind, gehört auch einer von diesen in den Gewerbeschulvorstand. Was den weitern Instanzenzug betrifft, so leidet dieses Verhältnis wieder an der durchgängigen Vielköpfigkeit der Oberbehörden. Oberaufsichtsbehörden sind durch die Bezirksämter die Kreisregierungen. Aber den Unterricht überwacht ein Gewerbeschulrath, welcher unter der Direction eines Mitglieds des Ministeriums des Innern aus dem Director und drei Professoren der polytechnischen Schule besteht. Die Anstellung der Lehrer besorgt das Ministerium des Innern. In 32 Städten des Landes bestehen solche Gewerbeschulen.

IV. Höhere Anstalten für Mädchenerziehung.

Mit denjenigen katholischen Mädchenschulen, welche in den Händen von Ordensschwestern sind, waren von alten Zeiten her und sind noch Classen verbunden, welche über die Erfordernisse des Volksschulunterrichts hinausgehen. Einige von ihnen haben auch Pensionate. Diese Ordensschwestern bilden ihre künftigen Mitlehrerinnen selbst. Höhere Töchterschulen giebt es außerdem in vielen Städten als städtische Unternehmungen, so z. B. in Karlsruhe, Pforzheim, Lahr. In Mannheim, Heidelberg, Karlsruhe, Constanz giebt es Privatinstitute für Mädchen. Alle diese Anstalten werden von den Aufsichtsbehörden der Volksschule überwacht. Außer den gewöhnlichen Lehrgegenständen der Volksschule wird vorzüglich die französische Sprache, in vielen auch die englische betrieben. Geschichte, Geographie, Stilbildung, Geschichte der Literatur, hin und wieder auch Mythologie kommen als Lehrgegenstände vor. Musik und Tanz sind gewöhnlich besonderen Stunden vorbehalten, an denen nicht alle, sondern nur einige gegen besondere Bezahlung Theil nehmen. In den Städten besuchen die Töchter der gebildeteren Stände gewöhnlich noch nach der Confirmation 1 — 2 Jahre die höhere Töchterschule oder das Privatinstitut. An der Spitze der städtischen Anstalten dieser Art stehen Lehrer, gewöhnlich aus dem geistlichen Stand. Lehrerinnen werden an allen für den Unterricht in weiblichen Arbeiten und theilweise auch für Sprachen verwendet. Die Privatanstalten sind fast überall Unternehmungen von Frauen.

V. Waisenhäuser, Rettungsanstalten u. dgl.

Im Baden=Durlachischen bestand längst das Institut der Waisenrichter. In jedem Ort war ein Mann, in Städten mehrere, damit beauftragt, sämmtliche Waisen des Ortes zu kennen, und für die Aufstellung ordentlicher Vormünder für dieselben zu sorgen. Dieses Institut ist auf alle badischen Landestheile ausgedehnt. Die Verpflegung der Waisen geschieht bis zur Schulentlassung durch Accord mit redlichen, verständigen Familien auf Antrag des Waisenrichters durch das Bezirksamt. Oeffentliche Absteigerung ist verboten. Im Baden=Durlachischen mit Einschluß der ehemaligen Herrschaften Lahr und Hanau=Lichtenberg besteht ein Landalmosenfond und eine damit verbundene Waisenhauskasse. Beides ist entstanden durch Beiträge der einzelnen Gemeinden, und nur diese Gemeinden haben ein Recht daran. Es steht dieser Waisenhausfond unter dem evangel. Oberkirchenrathe, und war sein Vermögen am 1. Juni 1855 auf 111,208 fl. 15 kr. angewachsen. Die Waisen aus den berechtigten Gemeinden erhalten ein Beneficium an Geld, das sich jetzt auf 10 fl. jährlich beläuft. Im Jahre 1843 waren es 425 Waisen, welche dieses Beneficium bezogen. In den berechtigten Gemeinden wird jährlich eine Collecte von Haus zu Haus für diesen Waisenfond erhoben. — Das Stulzische Waisenhaus im Kloster Lichtenthal bei Baden ist vom Großherzog Leopold aus dem Vermächtnis von 200,000 Franken gestiftet worden, welches der den 17. November 1832 zu Hières im südlichen Frankreich gestorbene, aus Kippenheim gebürtige Georg Stulz von Ortenberg zur Disposition gestellt hatte. Es nimmt vater= und mutterlose Waisen aller Confessionen auf. Die katholischen besuchen die Ortsschule, die evangelischen haben einen eigenen Lehrer. Es werden über 40 Kinder daselbst erzogen. Die bedeutenderen Städte des Landes haben aus eigenen Mitteln Waisenhäuser gegründet. Diese sind verschieden eingerichtet, haben aber alle das Gemeinsame, daß die Kinder den Unterricht in der Ortsschule und nur die Erziehung im Hause haben.

Für Rettung sittlich verwahrloster Kinder besteht im Lande ein Verein, welcher von der Regierung unterstützt, einen halbofficiellen Charakter hat. Er wurde im Jahre 1833 hauptsächlich durch Herrn von Wessenberg angeregt, und begann seine Wirksamkeit mit dem Jahre 1836. Kinder, welche bereits sittlich verwahrlost sind oder in Gefahr stehen, es zu werden, zu erziehen und zu bilden ist seine Absicht. Er hat zuerst solche Kinder bei braven Familien untergebracht; aber schon am 3. December 1837 hat er mit 10 Kindern ein eigenes Rettungshaus in Durlach eröffnet. Es war für 30 Kinder bestimmt, mußte aber schon im Jahre 1847 zur Aufnahme von 50 Kindern erweitert werden. Am 28. October 1843 wurde, besonders durch Unterstützung der fürstlich Fürstenbergischen Familie ein zweites Rettungshaus zu Mariahof im Seekreis errichtet, das gleichfalls im Anfang auf 30 Kinder berechnet, bald auf 50 erweitert werden mußte. Während diese Häuser nur Knaben aufnehmen, ist es durch eine Stiftung des Freiherrn von Wessenberg seitdem möglich geworden, auch für Mädchen ein Rettungshaus in Constanz einzurichten. Mehrere kleinere haben sich dem Verein angeschlossen. Die Kinder dieser Häuser besuchen die Ortsschule nicht, sondern haben ihren besonderen Unterricht, unterstehen aber der Aufsicht der Schulbehörden. Es wird für sie alle Jahre am ersten Advent oder am Weihnachtsfest in allen Kirchen eine Collecte erhoben. Der Verein ist ein confessionell gemischter. Allein die Kinder sind so getrennt, daß alle evangelischen Knaben nach Durlach, alle katholischen nach Mariahof kommen. Im gegenwärtigen Augenblick dringt die erzbischöfliche Curie auf gänzliche Trennung nach Confessionen, und auf Unterstellung des katholischen Theiles unter den Erzbischof. Im Jahre 1847 hatte der Verein nach Gründung und Erweiterung der Häuser in Durlach und Mariahof, und nach Errichtung des Rettungshauses für Mädchen in Constanz, ein Vermögen von 5667 Gulden. Es waren in jenem Jahre unter der Fürsorge des Vereines 219 Kinder, in Durlach 33, in Mariahof 42, in Familien 94, im Dienst und in der Lehre 30. Entlassen waren in jenem Jahre als vollständig gebessert 7, als zweifelhaft gebessert 4, als unverbesserliche und entlaufene 9. — Neben diesem halbofficiellen Verein

bestehen noch durch Privaten oder durch Privatvereine begründete Rettungshäuser in Weinheim, in Käferthal bei Mannheim, das Harthaus bei Karlsruhe, in Vögisheim; sie sind alle confessionell und größtentheils von religiösen Gemeinschaften unterhalten. Bei Walldorf besteht das Astorhaus, durch den aus Walldorf arm ausgewanderten, in Amerika zu einem kolossalen Reichthum gelangten Jakob Astor testamentarisch gestiftet; es enthält neben andern Anstalten auch eine Erziehungsanstalt für arme und verwahrloste Kinder der Gemeinde Walldorf; es können aber gegen Vergütung auch andere Kinder dort aufgenommen werden. Die Anstalt steht unter einem von den Testamentsexecutoren des verstorbenen Astor ernannten Aufsichtsrathe, der sich bei eintretender Vacatur einer Stelle selbst ergänzt, und in Heidelberg seinen Sitz hat. — Eine Erziehungsanstalt für Blinde besteht in Freiburg. Sie wurde im Jahre 1826 von Professor Müller als Privatanstalt durch Unterstützung des Fürsten von Fürstenberg gegründet, 1828 zur Staatsanstalt erklärt und nach Bruchsal, 1837 nach Freiburg verlegt. Sie besitzt durch Schenkungen und Legate ein Vermögen von 18,000 fl., und erhält einen jährlichen Staatszuschuß von 8000 fl. Der Unterricht umfaßt außer den Schulkenntnissen, wobei Lesen und Schreiben oder Drucken mit fühlbarer Schrift vorkommt, auch noch den Unterricht in den für Blinde möglichen Gewerben. Im Jahr 1854 hatte die Anstalt 27 Zöglinge. Es war aber die Absicht, sie auf 36 zu bringen. Eine Privatunternehmung ist der Verein für Beschäftigung und Versorgung entlassener Blinden, welcher seit 1848 in Freiburg besteht. Der Verein besitzt ein Haus und hat gegenwärtig 14 Pfleglinge. — Für Taubstumme hatte Karl Friedrich schon 1783 in Karlsruhe eine Anstalt gegründet. Sie wurde unter Großherzog Ludwig am 2. August 1826 nach Pforzheim verlegt und ansehnlich erweitert. Der Unterricht, der mit Ausnahme des Gesanges alle Gegenstände der Volksschule umfaßt, wird in der Laut- und Schrift-Sprache ertheilt; Geberdensprache gilt nur als äußerstes Nothmittel. Der Gewerbsunterricht besteht in Sticken, Waschen, Bügeln, Häkeln, Nähen, Kleidermachen, Stricken, Spinnen, Holzmachen, Papp- und Stroharbeiten, Gartenbau und sonstigen häuslichen Arbeiten. Die Zöglinge erhalten außer Unterricht Wohnung, Nahrung, Verpflegung und Kleidung. Sie werden zwischen dem 7. und 12. Lebensjahre aufgenommen und bleiben 5 oder 6 Jahre in der Anstalt. Die Anstalt hat einen Vorstand, der zugleich der erste Hauptlehrer ist; es sind ihm zwei Hauptlehrer und einige Hülfslehrer, welche zugleich an andern Anstalten beschäftigt sind, beigegeben. Die Staatsdotation besteht in jährlichen 9350 fl.; die Gesammteinnahme beträgt 12,000 bis 13,000 fl. Im Jahre 1855 hatte die Anstalt 79 Zöglinge; es ist Raum für 90 da. Die unbemittelten Zöglinge erhalten bei ihrer Entlassung eine Unterstützung zur Anschaffung ihres Arbeits- und Handwerksgeräthes. Ein Kinderhospital besteht in Heidelberg. Es pflegt im Augenblick 12 Kinder, kann aber bis auf 15 aufnehmen. Es behält die kranken Kinder bis zur völligen Genesung oder wesentlichen Besserung, oder bis zu ihrem Tode. Es ist eine Stiftung der Frau Professor Plitt, und wird durch Beiträge von Freunden erhalten. Ueber die Aufnahme entscheidet allein die Stifterin.

Dr. J. Holtzmann.

Bahrdt. — Literatur. Hieher gehört vor Allem B.'s freche Selbstbiographie: Dr. C. F. Bahrdt's Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und Schicksale. Von ihm selbst geschrieben. 4 Thle. Frankfurt a. M. 1790 und 1791. Sie ist zwar im Thatsächlichen nicht ganz zuverläßig, aber für die Kenntnis seines Charakters wichtig und als Beitrag zur Culturgeschichte des vorigen Jahrhunderts höchst bedeutend. Dazu: Geschichte und Tagebuch meines Gefängnisses, nebst geheimen Urkunden und Aufschlüssen über deutsche Union von Dr. C. F. Bahrdt. Frankfurt a. M. 1790; Volland, Beiträge und Erläuterungen zu Herrn Dr. C. F. Bahrdt's Lebensbeschreibung, die er selbst verfertiget. Jena 1791; (Laukhard), Beiträge und Berichtigungen zu Herrn Dr. C. F. Bahrdts Lebensbeschreibung; in Briefen eines Pfälzers; o. O. 1791. Der Verfasser der letztgenannten Schrift hatte Gelegenheit, B's Treiben in Gießen und dann die Heidesheimer Wirthschaft aus eigener Anschauung ken-

nen zu lernen; und wenn er Bahrdt selbst an Gemeinheit vielleicht noch übertrifft, so hat er doch auch die Ehrlichkeit in der Darstellung der Thatsachen vor ihm voraus, deren von Bahrdt selbst oft absichtlich entstellten Zusammenhang er meist ganz richtig erkennt, so daß Laukhard eine wichtige Quelle für B's Lebensgeschichte darbietet. — Schon vor der Selbstbiographie erschien: Pott, Leben, Meinungen und Schicksale Dr. Bahrdt's. I. Theil. Leipzig 1790. Außerdem ist zu vergleichen: Schlichtegroll's Nekrolog. 1792. I, S. 119—255; Strieder, hessische Gelehrten= und Schriftstellergeschichte. I, S. 222—258 und v. Gehren in Ersch und Gruber's allgem. Encykl. VII, S. 126—130. Schlosser, Gesch. d. 18. Jahrhunderts. 2. Bd. 3te Aufl. S. 134—142. Gervinus, Gesch. der poet. Nationalliteratur der Deutschen. V. 2te Aufl. S. 263 ff.

Carl Friedrich Bahrdt, der Hauptrepräsentant der frivolen und einseitig zerstörenden Aufklärerei, wie sie gegen Ende des vorigen Jahrhunderts auch in Deutschland Boden gewann, und gegen dessen roh verwässernde und verfälschende Paraphrase bekanntlich Göthe den ehrwürdigen einfachen Ernst, den Schwung und die Tiefe des neutestamentlichen Wortes in Schutz nehmen mußte, war am 25. August 1741 zu Bischofswerda in der Lausitz geboren, als Sohn des im Jahr 1775 als Professor der Theologie und Superintendent zu Leipzig verstorbenen Joh. Fried. Bahrdt. Nach einer ziemlich mangelhaften Bildung durch verschiedene Hauslehrer wurde er zuerst der Nikolaischule zu Leipzig übergeben, dann auf die Schulpforte gethan, von wo er übrigens nach zwei Jahren wegen seiner unregelmäßigen Aufführung weggewiesen werden mußte. Auch aus Leipzig, wo er seit 1762 als Katechet und dann als außerordentlicher Professor angestellt war, vertrieb ihn 1766 der Skandal, welchen seine geschlechtliche Ausschweifung hervorgerufen: er erhielt durch Klotz in Halle einen Ruf als ordentlicher, aber unbesoldeter Professor der Philosophie an der Universität Erfurt, um deren vollständige Wiederherstellung damals der Kurfürst von Mainz, Emmerich Joseph, sich bemühte. In kurzer Zeit hatte er es auch hier durch seinen Leichtsinn, sein wüstes Leben und seine Lust an Skandal und Hetzereien so weit gebracht, daß er es als ein doppeltes Glück zu begrüßen hatte, als er, wahrscheinlich nicht ohne Einfluß der mit Friedrich dem Großen befreundeten geistreichen Landgräfin Caroline von Hessen, auf Anregung des Geheimeraths Hesse und durch Vermittlung des Professors Bechtold in Gießen zur vierten theologischen Professur und der Nachmittagspredigerstelle nach Gießen berufen wurde. Von Ernesti und Semler hatte man sich die Versicherung geben lassen, daß B.'s längst zum Gegenstande öffentlicher Erörterungen gewordene Heterodoxieen so schlimm nicht seien; und so erklärte B. auf eine Anfrage Bechtold's am 1. November 1770 seine Bereitwilligkeit, dem Rufe zu folgen. Am 18. Februar 1771 erhielt er die Vocation wirklich; im Mai desselben Jahres hielt er in Gießen seine Antrittsrede, und im Juni hat er bereits die Zänkereien mit den neuen Collegen angefangen, die bis zu seinem Abzuge von Gießen kein Ende nahmen. Von seinen Gönnern anfangs geschützt, wurden ihm von J. K. v. Moser seit 1772 die Zügel straffer angezogen, und schon drohten die gesammelten Ungewitter über ihm sich zu entladen, als die in Folge einer Empfehlung von Basedow an ihn gerichtete Aufforderung des Herrn von Salis, gegen einen jährlichen Gehalt von 2000 fl. die Leitung eines Philanthropins zu Marschlins in Graubündten zu übernehmen, ihm die sehr willkommene Gelegenheit bot, sich im Mai 1775 noch mit leidlichem Anstand davon zu machen. Der alte ehrenfeste orthodoxe Haudegen Benner schrieb damals in das Decanatsbuch der theologischen Facultät: „Hoc mense divina nos clementia a Bahrdtio liberavit. — — Abiit interea Bahrdtius, excessit, evasit, erupit: virulenta semina et dedecoris haud parum reliquit.“ Auch in Marschlins zerfiel er bald mit seinem Patron und folgte im Juli des folgenden Jahres schon dem Rufe des Grafen von Leiningen=Dachsburg an die Generalsuperintendenten= und erste Predigerstelle zu Dürkheim an der Hardt. Hier wurde ihm dann das leer stehende gräfliche Schloß zu

Heidesheim zur Begründung eines Philanthropins eingeräumt, das in der That im Mai 1777 eingeweiht werden konnte, aber nur kurze Zeit bestand. Schon hatten nämlich der Leichtsinn, die Nachläßigkeit und die Thorheiten des Begründers die ökonomischen Verhältnisse der Anstalt so zerrüttet, daß er zu ihrer Wiederherstellung in eigener Person in Holland und England zahlungsfähige Zöglinge anwarb, als der von ihm beleidigte Weihbischof von Worms (v. Schoben), zugleich Büchercommissarius des Kaisers in Frankfurt, ihn durch den Reichsfiscal beim Reichshofrath verklagen ließ, „weil er eine Lehre verkündige, welche mit den Lehrsätzen keiner der drei im Reiche gesetzlich bestehenden Confessionen übereinstimme." Ohne Vorladung, ohne förmlichen Proceß, ohne den Landesherrn des Beklagten, ohne das Corpus Evangelicorum zu fragen, erklärte der Reichshofrath B. des Zweifels an der Dreieinigkeit u. s. w. schuldig, entsetzte ihn seiner Aemter und legte ihm auf, seine Irrthümer zu widerrufen, oder das Reich zu räumen (Schlosser a. a. O.). Gerade das Unerhörte dieser Procedur verschaffte ihm, der seine Rolle bereits ausgespielt zu haben schien, wieder neue Theilnahme und namentlich den Schutz der preußischen Regierung. Er ließ sich in Halle nieder, wo er auch Vorlesungen außerhalb des theologischen Gebietes halten durfte, und er würde ein sehr anständiges Auskommen gehabt haben, wenn ihn nicht sein leichtsinniger Speculationsgeist wieder verleitet hätte, sich bei Halle einen Weinberg mit einigen Ländereien zu kaufen und darauf eine ziemlich unsaubere Haus- und Gastwirthschaft anzulegen. Auch konnte er, als 1788 das bekannte Wöllner'sche Religionsedict erschien, seine giftige Feder nicht mäßigen, und mußte mit dreißig Wochen langer Untersuchungshaft in Halle und dann mit einjähriger Festungsstrafe (1789—1790) in Magdeburg dafür büßen. Von seiner braven Frau, die unter dem wüsten Leben ihres Gatten unendlich zu leiden hatte, getrennt, starb er plötzlich am 23. April 1792.

Bahrdt war ein Mann von ausgezeichnetem Talent und nicht gewöhnlichen Kenntnissen, namentlich besaß er in hohem Grade die Gabe der schriftlichen und mündlichen Darstellung und den allerdings zweifelhaften Vorzug einer ungemeinen literarischen Rührigkeit: am Schlusse seiner Selbstbiographie führt er 126 von ihm verfaßte Schriften auf; dabei aber war er eine gesinnungslose, durch und durch gemeine Natur, sinnlich, frivol, streit- und skandalsüchtig, schadenfroh, ohne ein höheres Streben, als das nach sinnlichem Wohlleben und materiellem Verdienst, freilich nur, um diesen sofort in sinnlichem Genuß wieder zu vergeuden: aus seinem ganzen Thun und Treiben leuchtet, wie einmal v. Moser sehr treffend sagt, „die Petulanz eines gelehrten bon vivant" hindurch. Seine Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik besteht darin, daß er einerseits zeigt, wie dringend das Bedürfnis nach Verbesserung des Erziehungswesens und wie stark der pädagogische Enthusiasmus gewesen sein muß, wenn er gegenüber solchen Vertretern der Reform nicht sofort erkaltet, und daß er andererseits doch durch die thörichte Uebertreibung seiner philanthropinischen Verheißungen und durch die vollendete Liederlichkeit seiner wirklichen Leistungen die pädagogischen Chimären der Philanthropie gründlich in Mißcredit gebracht und es den Einsichtigeren und Besonneneren erleichtert hat, das Gute an den Reformen der Erziehung von ihren Verkehrtheiten zu scheiden. Was bei Basedow (s. d. Art.) enthusiastischer Schwindel gewesen war, wurde bei Bahrdt zu überlegter Schwindelei, und die harmlose Marktschreierei, womit für das Dessauer Philanthropin geworben worden war, artete in Heidesheim zur bewußten Prellerei aus. Für Bahrdt war seine philanthropinische Thätigkeit zu Marschlins und zu Heidesheim nichts, als ein Geschäft, wie denn auch der allezeit fertige Schreiber gerade nur so lange, als dieses Geschäft gieng, in Pädagogik „machte". Im Jahre 1775 erschien zu Frankfurt a. M. sein „Philanthropinischer Erziehungsplan, oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins", im folgenden Jahr die „Erste Nachricht an das Publicum von Errichtung des Leiningischen Erziehungshauses oder dem wirklichen dritten Philanthropin (hier wird also das Basedow'sche doch wieder mitgezählt) auf dem Hochgräflichen Schlosse zu Heidesheim im oberrheini-

schen Kreis"; 1777 folgte die zweite Nachricht, und in demselben Jahre wurden diese drei Schriften in Freudenthal noch einmal zusammen herausgegeben, so jedoch, daß der „Philanthropinische Erziehungsplan" den Heidesheimer Verhältnissen angepaßt war. Die in der eigenen Druckerei des Philanthropins gedruckten beiden Zeitschriften „Literarisches Correspondenz- und Intelligenzblatt, Heidesheim 1776" und „Pädagogisches Wochenblatt, Heidesheim 1778" überlebten den ersten Jahrgang nicht. Wir lassen nun die Inhaltsangabe des „Philanthropinischen Erziehungsplans", der wenigen Lesern zu Gebot sein dürfte, und einige charakteristische Stellen daraus nach der vor uns liegenden Freudenthaler Ausgabe folgen: I. Rede von den Eigenheiten eines Philanthropins und dem ersten Grundsatze einer philanthropinischen Erziehung. Dieser Hauptgrundsatz ist nach S. 14: „Seid heitere, fröhliche Menschen!" II. Von der Körpervervollkommnung, S. 33: „Wir schmeicheln uns mit der Hoffnung, daß man mit der Zeit aus Philanthropinen ein ganz vergnügtes Menschengeschlecht wird aufsteigen sehen, und daß man in Kurzem schon, wenn man einen recht gesunden Mann wird schildern wollen, sprichwortsweise sagen wird: Er ist so gesund wie ein Philanthropinist." III. Bildung der Sitten. IV. Vom philanthropinischen Unterricht in seinem ganzen Umfange. Hier wird denn abgehandelt, was alles im Philanthropin gelernt werden kann, von der Philosophie und der Theorie der schönen Wissenschaften bis zur „doppelten Buchhaltung für Kaufleute", zur Haushaltungskunst und zur Reitschule, die übrigens erst veranstaltet werden soll, „sobald das Publicum dasjenige Vertrauen zu uns bekommt, welches zum größeren Anwachs unserer Zöglinge nöthig ist. Denn mit diesem Anwachs vermehrt sich auch unser Vermögen zu einem größeren Aufwande." V. Von der Sokratischen Lehrart. VI. Von der Veredlung der Seele durch Tugend. VII. Philanthropinisches Gesetzbuch 1. cap. Vom Fürsorger. 2. c. Vom Director. 3. c. Vom Inspector und seinen Adjutanten. 4. c. Von den Lehrern. 5. c. Von dem Verhalten der Schüler. 6. c. Gesetze, welche entscheiden, wie ein Jüngling zur höchsten Stufe des Verdienstes steigen kann. S. 177 f.: „Wer auf der Tafel des Fleißes sich zu hundert Puncten oder Strichen emporgeschwungen hat, erhält den Orden des Fleißes (l'ordre pour l'application), welcher ihm dreierlei Vortheile gewährt. Er bekommt erstens das Ordenszeichen selbst, welches in einer silbernen Pflugschaar an einer schwarzen seidenen Schleife besteht, die an der Brust getragen wird. Zweitens wird seine Promotion in mehreren öffentlichen Blättern bekannt gemacht. Drittens wird ihm sein Monatsgeld um die Hälfte erhöht." — S. 180 f.: „Wann sich ein Schüler der Zahl der Puncte, die zum Orden der Tugend (l'ordre pour la vertu, ein goldenes Kreuz an einer weißen seidenen Schleife, s. S. 178) erfordert werden („alle gute Handlungen" nämlich werden mit einem Punct belohnt), so nähert, daß er über 40 kommt, und er hat noch irgend einen herrschenden Fehler an sich, so wird ihm alle Sonntage nach dem Senat von dem, welcher der Zahl nach ihm der nächste ist, mit brüderlich sanfter Stimme zugerufen: „Mein Bruder, ringe nach dem Siege über diesen Fehler!" — — „Schüler, die drei Jahre im Philanthropin waren, und bei ihrem Abschiede bis auf 40 Puncte gekommen sind, erhalten das Ordenszeichen und die Publication." VIII. Von Strafen. Ein besonders interessanter Abschnitt, weil er zeigt, zu welchen Verrücktheiten die Philanthropisten von ihrer Einbildung, die Strafen in der Erziehung entbehren zu können, hingeführt wurden. S. 184 ff. „Die Fidel. Es ist dieses ein Holz, welches Kopf und Hände einschließt, ohne zu beschädigen. Das Karrenfahren: der Knabe muß bei schweren Verbrechen und vornehmlich Insultationen und Mißhandlungen anderer, einen ordentlichen hölzernen Schubkarren von einem Thore des Schlosses zum andern auf und abfahren. Dies ist eine Art von Schimpf, und dabei so äußerst eckelhaft und in so hohem Grade ermüdend, daß sich unsere Zöglinge mehr dafür fürchten, als für Schlägen. — — Der Schreier. Bei harten Vergehungen wird vom Senat ein Waisenknabe bestellt, der drei oder mehrere Tage hinter einander früh, Mittag und Abend, wenn alle im Speisesaal versammelt sind, das Verbrechen und den Namen des Verbre-

chers laut ausrufen, und mit einem dreimaligen „Pfui!" sein Geschrei beschließen muß. — Und mich deucht, fühlbarer kann man es einem jungen Menschen nicht machen, daß das Laster erniedrige." IX. Belohnungen. X. Gericht. Senat. S. 208 sind folgende Verdicte zu lesen: „N. N. wird von 21 Stimmen für sehr empfindlich erklärt. N. N. hat Ursache, nach dem Urtheil von Dreißigen, sich das Kindische und Läppische in seinen Sitten abzugewöhnen. N. N. soll nach dem Wunsche aller sich fleißiger waschen und von der Salopperei sich mehr zu entfernen suchen" u. s. w. XI. Von allen Arten philanthropinischer Spiele. XII. Vom philanthropinischen Gottesdienst. S. 265: „An der Morgenseite des Schlosses steigt ein hoher Berg in verschiedenen Terrassen majestätisch empor, bis er sich in die Wolken verliert. Auf diesen Terrassen haben wir vier Tempel gestiftet: einen Tempel der Geschichtshelden, einen Tempel der Weisheit, einen Tempel der Tugend und einen Christustempel. Die ersten drei bestehen aus hohen schattigen Lauben, welche amphitheatralisch angelegt sind. Inwendig herum sind doppelte Reihen von Rasenbänken, davon die innerste niedriger als die äußerste ist. Hingegen der Christustempel ist von Holzwerk, auch amphitheatralisch, auswendig grün und inwendig weiß angestrichen. Zwei große Flügel öffnen die breite Vorderseite. Inwendig in der Tiefe des Tempels steht mit goldenen Buchstaben: Jesus Christus!!!" —— Diesem hohlen, eitlen, noch dazu lügnerischen Bombast der Ankündigung, der mit pharisäischer Gleißnerei allem christlichen Ernste sowohl wie der christlichen Demuth geradezu Hohn sprach, war denn auch die Ausführung angemessen. Das gepriesene Philanthropin zu Heidesheim artete vielfach in eine wüste Gastwirthschaft oder gar in noch Schlimmeres aus und „versunken und vergessen!" das ist der Fluch, welchen die richtende Geschichte nach wenigen Jahren an ihm vollzogen hat. Mancher neue „Kindergärtner" aber, der auch sein Haus auf den Sand zu bauen gedenkt, statt auf den Felsengrund, außer welchem niemand einen andern legen kann, mag sich daran spiegeln! **Gustav Baur.**

Basedow. Literatur: Schlichtegroll's Nekrolog vom Jahr 1790. Rathmann, Beiträge zur Lebensgeschichte Basedow's aus seinen Schriften und andern echten Quellen. Magdeburg 1791; Mayer, Leben, Charakter und Schriften Basedow's unparteiisch (?) beurtheilt. 2 Theile. Hamburg 1791 f. („ein schlechtes, sehr vorsichtig zu gebrauchendes Buch" Gervinus); der von Tennemann u. A. H. Niemeyer verfaßte Artikel „Basedow" in Ersch u. Gruber's Encyklopädie, 8. Thl., sowie Niemeyer, Grundsätze der Erz. u. d. Unt., III, S. 349 ff.; Schlosser, Gesch. d. 18. Jahrh., III, 2. u. IV, 3. Aufl. S. 121 ff.; Gervinus, Gesch. d. poet. Nationalliteratur d. Deutschen, V, 2. Aufl. S. 337 ff.; Hillebrand, die deutsche Nationalliteratur, I. S. 256 ff.; K. v. Raumer, Gesch. d. Pädagogik, II, 2. Aufl. S. 260—309; Baur, Grundzüge der Erziehungslehre, 2. Aufl. S. 71 ff. — Eine treffliche Schilderung der barocken Persönlichkeit des Mannes giebt Göthe im 14. Buch von „Dichtung und Wahrheit." — Johannes Bernhard Basedow war am 11. September 1723 zu Hamburg als der Sohn eines Perückenmachers geboren. Der nachtheilige Einfluß der überstrengen Zucht eines rohen Vaters konnte durch eine „bis zum Wahnsinn melancholische Mutter" nicht gemildert werden. So verlebte B., einer stetigen, Milde mit Strenge paarenden Zucht entbehrend, eine unordentliche, wüste und düstere Kindheit und Jugend. Schon als Knabe trieb ihn die Härte des Vaters aus dem elterlichen Hause in die Dienste eines holsteinischen Landphysikus, und als er, nach Hamburg zurückgekehrt, von 1741 an das dortige Gymnasium besuchte, empfieng zwar sein lebhafter Geist namentlich durch Reimarus, den Wolfenbütteler Fragmentisten, mannigfache Anregung; zu einem planmäßigen, ausdauernden Studiren aber und damit zu einem geordneten und sicheren Wissen brachte er es nie, wie ihn denn hieran auch die traurige Nothwendigkeit schon hinderte, durch Anfertigung von Gelegenheitsgedichten und durch überhäuften Privatunterricht selbst für seinen Unterhalt zu sorgen. In derselben Weise trieb er es fort, als ihm die nothdürftige Unterstützung einiger Gönner es möglich machte, von

1744 — 1746 in Leipzig zu studiren. Dort besuchte er mit Interesse die philosophischen und theologischen Vorlesungen von Crusius, studirte aber sonst nur auf seiner Stube und wurde in das Interesse des Widerstreites der Crusius'schen und Wolf'schen Philosophie tief hineingezogen. Als er 1749 Hofmeister bei einem Herrn von Qualen in Holstein wurde, kam er wenigstens in ein äußerlich geordnetes Leben und aus dem steten Wechsel von Erwerben und Vergeuden heraus; daß er die Gouvernante geheirathet, versteht sich von selbst. Hier schrieb er denn auch bereits seine Dissertation: De inusitata et optima honestioris juventutis erudiendae methodo. Kilonii 1752, welche eine Vorbedeutung war für die vorzugsweise dem pädagogischen Gebiete sich zuwendende spätere Richtung seines Geistes; für die darin aufgestellte Theorie hatte er an seinem Zöglinge, zur Zufriedenheit des Vaters, die Experimente gemacht. Durch die Vermittlung des Herrn von Qualen erhielt B. 1753 das Lehramt der Moral und der schönen Künste, späterhin auch das der Theologie auf der Ritterakademie zu Soroe (sprich: Sorö); aber die in seiner Schrift: „Praktische Philosophie für alle Stände, Kopenhagen 1758," wie in seinen Vorlesungen vorgetragenen heterodoxen Ansichten bewirkten (1761) seine Versetzung an das Gymnasium zu Altona, wo er nun hinlänglich Muse fand, seine philosophischen und theologischen literarischen Pläne nach und nach zu verwirklichen. In einem Jahre (1764) erschien seine „Philalethia. Neue Aussichten in die Wahrheiten und Religion der Vernunft, bis in die Grenzen der glaubwürdigen Offenbarung dem denkenden Publico eröffnet von J. B. B**", sein „Grundriß der Religion, welche durch Nachdenken und Bibelforschen erkannt wird", und sein „Methodischer Unterricht in der überzeugenden Erkenntnis der biblischen Religion"; im folgenden Jahre kam sein „Theoretisches System der gesunden Vernunft, ein akademisches Lehrbuch", hinzu. Die heftige Polemik, womit die Theologen, den Senior Götze in Hamburg an ihrer Spitze, diesen Schriften begegneten, veranlaßten den Verfasser, obgleich man ihn sammt seiner Familie in Altona und der Nachbarschaft vom Abendmahl ausgeschlossen hatte, um so directer mit den theologischen Fragen sich zu beschäftigen, wie er denn zu rein theoretischer Entwicklung der Mann nicht war. So erschienen „Betrachtungen über die wahre Rechtgläubigkeit und die im Staate und in der Kirche nothwendige Toleranz. Altona 1766; Versuch über die Wahrheit des Christenthums als der besten Religion von J. B. B**, 1766; die Religion Israels in einem Auszuge ihrer heiligen Bücher, die altchristliche Religion in einem Auszuge aus den Evangelisten und Apostelgeschichten, Lehren der Apostel in einem Auszuge ihrer Briefe. Berlin 1766; Hauptprobe der Zeiten in Ansehung der Religion, Wahrheitsliebe und Toleranz. Berlin und Altona 1767; Versuch einer freimüthigen Dogmatik nach Privateinsicht. Berlin 1766: Ein Privatgesangbuch zur gesellschaftlichen und unanstößigen Erbauung. Berlin und Altona 1767." In dem letztgenannten Jahre faßte B. bereits den Gedanken, einen Plan zur Verbesserung des Schulwesens zu entwerfen, und damit kam er, offenbar nicht ohne Einfluß des 1762 erschienenen Rousseau'schen Emil, auf sein eigentliches Feld, auf welchem er eine epochemachende Thätigkeit zu entfalten berufen war. Während er es auf dem philosophischen und theologischen Gebiete mit Gegnern zu thun hatte, welche ihm an Bildung und Gelehrsamkeit weit überlegen waren, fehlte es in Deutschland noch an jeder durchgreifenden Erörterung der pädagogischen Fragen, und doch wurde das Bedürfnis nach einer gründlichen Reform auf diesem Gebiete überall empfunden und durch Rousseau war es noch allgemeiner geweckt und zum Bewußtsein gebracht worden: wer nur mit einigem Geist und mit der nöthigen Keckheit seine Besserungsvorschläge machte, der durfte auf einen ausgebreiteten Beifall rechnen. Von dem großen dänischen Minister von Bernstorf aufgemuntert und, unter Belassung seines Gehaltes, seines Gymnasiallehramtes entbunden, konnte B. bereits im Jahre 1768 mit seiner „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt" hervortreten, worin er zugleich den Plan eines pädagogischen Elementarwerkes vorlegte. Er wandte sich direct an Fürsten, Regie-

rungen, Obrigkeiten, geistliche Würdenträger, Freimaurerlogen u. s. w., scheute sich nicht unter marktschreierischer Anpreisung seiner Waare den pädagogischen commis voyageur zu machen und seinem „unverschämten Geilen" gelang es, daß er bereits 1771 von den „vermögenden Männern", auf welche er vorzugsweise speculirte, sich mit 7000 Thalern unterstützt sah, und Niemeyer sagt mit Recht, daß seit Luther's Schrift „An den Adel und die Bürgermeister und Städte teutscher Nation von Aufrichtung der Schulen" keine andre ein so allgemeines und werkthätiges pädagogisches Interesse erregt habe. Als ersten Bestandtheil der „elementarischen Bibliothek" gab B. 1770 „das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker" heraus, wovon 1771 eine zweite, 1773 eine dritte Auflage nöthig wurde. In der zweiten Auflage wurde bereits „das Hauptstück von Erziehung der Prinzen" weggelassen, und „mit einer der Würde des Gegenstandes angemessenen Sorgfalt verbessert", als besonderes Werk herausgegeben unter dem Titel: „Agathokrator: oder von der Erziehung künftiger Regenten nebst Anhang und Beilagen. 1771. Bei des Verfassers Freunden und in Commission bei C. Fritsch in Leipzig." Die Zusendung dieser Schrift an den Prinzen Albert von Dessau trug dem Verfasser 100 Thaler ein, und in demselben Jahre wurde er von dem Fürsten Leopold Friedrich Franz mit 1100 Thalern Gehalt, neben welchem er die dänische Besoldung von 800 Thalern beibehielt, zur Realisirung seiner pädagogischen Pläne nach Dessau berufen. Hier erschien denn 1774 in 4 Bänden das langersehnte „Elementarwerk", welches die in den früheren Schriften vorgetragene Theorie unmittelbar in die pädagogische Praxis einführen sollte, „Ein geordneter Vorrath aller nöthigen Erkenntnis, zum Unterricht der Jugend, von Anfang bis zum akademischen Alter; zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister; zum Nutzen eines jeden Lesers, die Erkenntnis zu vervollkommnen. In Verbindung mit einer Sammlung von Kupferstichen, und mit französischer (von Huber) und lateinischer (von Mangelsdorf) Uebersetzung dieses Werkes." In den sechs Dedicationen, welche dem Titel folgen, hatte sich B. zu bedanken bei dem Fürsten von Dessau, bei Kaiser Joseph II, bei der russischen Kaiserin Katharina II, die 1000 Thaler, bei Christian VII, der 900 Thaler, bei dem Großfürsten Paul, der 500 Thaler gesteuert hatte, und endlich bei „dem Publicum der Leser, welches durch Vorschuß von mehr als 15,000 Reichsthalern (jene fürstlichen Gaben mit eingeschlossen) das Elementarwerk vertrauensvoll befördert" hatte. Obgleich bei dem wirklichen Erscheinen des so pomphaft angekündigten und so sehnlich erwarteten Werkes mancher sich enttäuscht fühlte, und obgleich auch der Preis von 4 Thalern für den Text und von 8 Thalern für die 100, allerdings meist Chodowiecky'schen, Kupfer ein ziemlich hoher war, so wurde doch 1785 eine zweite Auflage nöthig. Unterdessen war denn auch dem pädagogischen Normalbuch die Musteranstalt der neuen Pädagogik an die Seite getreten. Auch hierzu hatte der edle Fürst von Dessau in reinem Interesse für das Wohl der Menschheit 12,000 Thaler nebst stattlichen Gebäuden und Gärten gegeben, und der 27. December 1774, der fünfte Geburtstag des Erbprinzen von Dessau, konnte als Stiftungstag des vielverheißenden ersten Philanthropin's betrachtet werden, wenn auch vorerst die Zöglinge noch fehlten. Es sollte dieses Philanthropin „Reiche für viel Geld zu Menschen bilden, Aermere für wenig Geld, unter dem Namen Famulanten, zu Schullehrern" (Schlosser), und im folgenden Jahre hatten sich in der That neun Pensionisten und sechs Famulanten eingefunden. Jetzt aber offenbarte sich B.'s Schwäche. So lange es Lärm zu machen galt, war er der Mann; einer gewissenhaften, umsichtigen, besonnenen, ausdauernden, auch im Kleinen treuen Thätigkeit aber, auf die es jetzt ankam, war er nicht fähig, und in seinem unsteten und tumultuarischen, ja theilweise unsaubern und wüsten Wesen, worin er selbst den Uebergenuß geistiger Getränke als Reizmittel für seine in leidenschaftlicher Thätigkeit bereits verbrauchten Kräfte nicht verschmähte, bot er persönlich nicht eben das beste pädagogische Vorbild, und es erklärt sich daraus das starke Wort Herder's: „Ihm möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen." So vermochte denn weder das sehr

allgemeine Interesse, welches, geführt von bedeutenden Männern der verschiedensten Richtungen, wie Garve und Kant, Iselin und Lavater, Nicolai und Oberlin, das gebildete Publicum von ganz Deutschland, ja über Deutschland hinaus dem Unternehmen zuwandte, noch vermochte die unmittelbare Unterstützung, welche B. an seiner Anstalt von tüchtigen Philologen, wie Simon und Schweighäuser, von eifrigen und geschickten Lehrern, wie Wolke und Olivier, von pädagogischen Persönlichkeiten, wie Salzmann, von industriösen Geschäftsleuten, wie Campe, und von andern zu Theil wurde (auch der Dichter Matthison war eine Zeit lang Lehrer am Philanthropin), den allmählichen Verfall des Instituts aufzuhalten; auch die marktschreierischen Examenеinladungen und die pomphaften Schaustellungen bei den Prüfungen wollten auf die Dauer nicht verfangen*). Schon im December 1776 mußte B., um der Erhaltung der Anstalt willen, von der Oberleitung sich zurückziehen, die nun Campe übernahm, und sein kluger Eifer steigerte im folgenden Jahre die Frequenz auf 50 Zöglinge. Gleichwohl riß B. in demselben Jahre das Curatorium wieder an sich, jedoch nur um 1778 für immer abzutreten. Mit dem Jahre 1784 gieng die Zeitschrift des Philanthropins, „die pädagogischen Unterhaltungen", ein, und von da an schleppte es noch durch einige Jahre hindurch ein sieches Dasein fort. Der Sturz des Philanthropins aber ward, wie Schlosser treffend bemerkt, für die deutsche Erziehung, was die Verwirrung der Sprachen beim Thurmbau zu Babel für die erste Cultur von Asien gewesen sein soll. Die Lehrer von Dessau zerstreuten sich in alle Gegenden von Deutschland, wendeten Basedow's Ideen jeder nach seiner Art an. B. selbst privatisirte seit 1778 in Dessau und benutzte seine Muse zunächst wieder zur Abfassung einiger theologischen Schriften („Vermächtnis für die Gewissen"; „Urkunde einer neuen Gefahr für das Christenthum"; „Examen in der alten natürlichsten Religion"). Er lebte „mehr neben, als in seiner Familie" bald in Dessau, bald in Leipzig, Halle, Magdeburg. In letzterer Stadt hielt er sich seit 1785 jährlich einige Monate auf, um an einem Mädcheninstitute Unterricht zu geben. Seinem dadurch neu angeregten pädagogischen Eifer entsprangen seine Schriften: „Von der Lehrform der Latinität durch Sachkenntnis" (1785), „Neues Werkzeug zum Lesenlehren, zur Gotteskenntnis und zur nothwendigsten Sprachrichtigkeit von B. und einer für die Aufklärung arbeitenden Gesellschaft" und „Neues Werkzeug zur gemäßigten Aufklärung der Schüler durch die Lehrer des Mittelstandes" (beide 1786). In Magdeburg starb er denn auch am 25. Juli 1790 plötzlich an einer Hämorrhagie. Freunde und Schüler haben seine Grabstätte, nahe an der Heiligengeistkirche, durch ein Denkmal geehrt. Seine letzten Worte: „Ich will secirt sein zum Besten meiner Mitmenschen!" sind ebenso charakteristisch für das geschmack- und gemüthlose Tendenzbärenthum des Mannes, als für seinen selbstverläugnenden Enthusiasmus für das, worin er die Grundlage für das Heil der Menschheit suchen zu müßen glaubte. —

Es ist eine beachtenswerthe Erscheinung, daß die beiden Männer, welche im vori-

*) Anm. In der Einladung zu dem großen Examen am 13., 14. und 15. Mai 1776 hieß es: „Sendet Kinder zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien. Diese Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformirt, aber christlich . . . . Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Rußlands oder Dänemarks Souveränität wird in unseren Lehren und Urtheilen nicht nachgesetzt der schweizerischen Freiheit. — Memorirt wird bei uns sehr wenig. Zum Studienfleiße werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir durch die Güte unserer Lehrart und durch die Uebereinstimmung derselben mit der ganzen philanthropinischen Erziehung und Lebensart, mindestens doppelt so viel Fortgang in den Studien, als man in den besten Schulen, Pensionsanstalten und Gymnasien gewohnt ist. Und besonders versprechen wir viel Cultur der gesunden Vernunft und Uebung der wahrhaft philosophischen Denkart. — Eine Sprache bei uns kostet, wenn sie durch grammatikalische Uebungen nicht zur genauesten Richtigkeit gebracht werden soll, 6 Monat, um in ihr, wie in einer Muttersprache, etwas Gehörtes und Gelesenes verstehen, und sie ohne Regel nach und nach auch selbst reden und schreiben zu lernen", u. s. w.

gen Jahrhundert die allgemeinste und nachhaltigste pädagogische Bewegung hervorbrachten, Rousseau und Basedow, in ihrem eignen Leben die sicherste Grundlage eines heilsamen pädagogischen Einflusses, eine tüchtige Familienzucht und namentlich die Pflege frommer Mutterliebe, hatten entbehren müßen, und daß sie darum denn auch später nichts weniger als Muster der Wohlerzogenheit darstellten; fast sieht es aus, als ob durch das Gefühl der Mängel der eigenen Erziehung das Streben, andern eine bessere zuzuwenden, in ihnen hervorgerufen worden wäre. Von solchen Persönlichkeiten ließ sich nicht die taktvoll und sicher bis in's Einzelne eingehende Herstellung der besseren Erziehung erwarten: Rousseau bekennt mit anerkennenswerther Offenheit seine durch eigne Erfahrung erprobte Unfähigkeit zum Erzieher geradezu, und Basedow hat dieses Bekenntnis gar nicht nöthig, die Ergebnisse seiner praktischen Erziehungsthätigkeit am Philanthropin waren deutlich genug; dagegen ist ein scharfer Blick für die Schwächen der herrschenden Pädagogik und eine rücksichtslose Rüge derselben, sowie die allgemeine Andeutung der Richtung, in welcher das Bessere liegt, dasjenige, was man bei ihm nicht vergeblich sucht: auch von ihm gilt zum großen Theile das Wort, womit der große Oxenstierna einst Ratich's pädagogische Neuerungen treffend kritisirt hatte, daß er wohl die Gebrechen der Schule nicht übel aufdecke, die hinreichenden Heilmittel aber auch nicht zu bieten wisse. Die Gebrechen des herrschenden Schulwesens bestanden nun darin, daß es an körperlicher Erziehung durchaus fehlte, daß im Unterrichte die Muttersprache und die Realien völlig vernachläßigt wurden, daß man nicht mit Bewußtsein von sachgemäßen methodischen Grundsätzen sich leiten ließ, sondern nach einem traditionellen Mechanismus verfuhr und daß durch dieses alles eine höchst bedenkliche Trennung zwischen Schule und Leben eingetreten war; auch hatten Fürsten und Obrigkeiten die Sorge für eine wohlorganisirte allgemeine Volksbildung, die ihnen einst Luther so dringend zur Pflicht gemacht hatte, meist vergessen. B. hat das unbestreitbare Verdienst, in allen diesen Beziehungen die Gebrechen erkannt und auf das Bessere hingedeutet zu haben. Wenn in Bezug auf körperliche Erziehung er selbst zunächst darauf hinwirkte, daß in Nahrung, Kleidung und sonstiger Lebensweise das Ueberflüssige und Nachtheilige abgehalten wurde, wie denn die Zeitgenossen mit Erstaunen und zum Theil mit Grauen im Philanthropin zu Dessau zum erstenmal Zöglinge mit offnem Halse und übergeschlagenem Hemdekragen und mit kurz geschnittenem unfrisirtem und ungepudertem Haare herumlaufen sahen; so waren es doch Erzieher aus B.'s Schule, vor allen Gutsmuths in Schnepfenthal, welche die Gymnastik in die Schulen wieder einführten und damit den Grundsatz thatsächlich zur Geltung brachten, daß die Anstrengung das praktische Princip der Diätetik sei. Daß nicht bloß die alten Sprachen, sondern auch die neueren, nicht bloß die Ueberreste der alten Literatur, sondern auch die Gegenstände der täglichen Wahrnehmung und des gegenwärtigen Interesses, als Unterrichtsmittel gebraucht werden sollten, war eine durchaus berechtigte Forderung, und sie hieng zugleich mit dem Dringen auf eine naturgemäße Methode zusammen, welche an den natürlichen Entwicklungsgang des kindlichen Geistes sich anschließen, also von den concreten Gegenständen der sinnlichen Anschauung ausgehen sollte, und welcher das Elementarwerk mit seinen Bildern zu dienen bestimmt war. Damit war denn der Schulunterricht zum Leben wieder in lebendige Beziehung gesetzt und wie sehr es B. verstand, das Interesse der Mächtigen und Reichen seinen Plänen zuzuwenden, ist bereits erwähnt worden. Freilich schoß er, wie dies solchen Neuerern immer widerfahren wird, in seinem Eifer oft neben das Ziel und darüber hinaus. Hauptsächlich fällt es ihm zur Last, daß er ein von aller Rücksicht auf die Individualität des Zöglings und die Persönlichkeit des Erziehers verlassenes blindes Vertrauen auf eine alle und allein seligmachende Methode des Unterrichtes selbst hegte und in weiteren Kreisen zur Geltung brachte. Hatten bei dem früheren Schlendrian gute Erfolge des Schulunterrichts lediglich von der Persönlichkeit des Lehrers abgehangen, so sollte dieser jetzt gar nichts mehr überlassen bleiben; „zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien" lud das Philanthro-

pin seine Zöglinge ein. Eine Methode aber, die für alle gleiche Gültigkeit in Anspruch nahm, mußte sich auf das gründen, was allen gemeinsam ist, auf den abstracten Verstand; das Gemüth, die Willensrichtung und worauf sonst die Eigenthümlichkeit des Einzelnen beruht, schloß sie von ihren Berechnungen aus, zu denen dann auch der wirkliche Erfolg natürlich nicht stimmte. Und so ist denn dieser einseitige aufklärerische Intellectualismus der Grundfehler der philanthropischen Erziehung, der auch nicht verfehlte, dem verschiednen Guten, welches sie pflegte, eine gehörige Dosis von Verkehrtheit beizumischen. Durch ihn führte die körperliche Erziehung nicht selten zu einer unkindlichen, hypochondrischen Reflexion über die verschiedenen Functionen des Leibes und die Bestimmung seiner Glieder und zu einer weichlichen und ängstlichen Leibespflege; die an sich berechtigte Rücksicht auf das wirkliche Leben und das in ihm Anwendbare artete in eine gemeine Nützlichkeitstheorie aus, welche den unschätzbaren pädagogischen Werth der Ueberreste der classischen Cultur, der Geschichte, der Poesie verkennen ließ, und Campe's rohe Rede, daß der Erfinder einer guten Spinnmaschine für das Wohl der Menschheit mehr gethan habe, als Homer mit all seiner Poesie, ist für die ganze Schule charakteristisch; auch schlug die „naturgemäße" Methode gar oft in eine theils spielende, theils durch verfrühte Ausbildung der Reflexion zu einer naseweisen Superklugheit führende um. Ein damit zusammenhängender Hauptmisstand lag ferner in der gänzlichen Verkennung der großen Bedeutung, welche für das Gelingen des Erziehungsgeschäftes die Individualität hat, sowohl die des Erziehers, als namentlich die des Zöglings. Wenn nur die Kinder richtig belehrt und aufgeklärt werden, dann, meinte man, müße sich alles von selbst machen, und die Nothwendigkeit, Strafe zu verhängen, sei immer nur die Folge einer schlechten Methode. Man übersah, daß die eigentlichen Vergehen der Zöglinge auf dem Widerstreben des ungebändigten egoistischen Willens gegen wohl erkannte Gesetze beruhen, daß dieser ungeordnete Willen wohl auch durch Strafe unter der strengen Zucht des Gesetzes gehalten werden und in lebendiger Frömmigkeit unter dem Einflusse der erlösenden Kraft des Christenthums zur Uebereinstimmung mit dem höheren göttlichen Willen wiedergeboren werden muß. Endlich hatte das beständige Sichherumtreiben in den abstracten Verstandesbegriffen von Menschheit, Gemeinwohl, Aufklärung u. s. w. doch zur Folge, daß für die wirklichen concreten Verhältnisse und Bedürfnisse des Volkes der rechte lebendige und warme Sinn fehlte: Basedow brachte es nur zu Instituten für wohlhabende Zöglinge; das Interesse für das eigentliche Volksschulwesen neu zu beleben, mußte er dem liebewarmen Herzen Pestalozzi's überlassen.

Gustav Baur.

Bayern. Beschreibung des Unterrichtswesens.

A. Das Volksschulwesen.

I. Historisches. „Die deutschen Schulen und die auf sie bezüglichen Lehrerseminare Bayerns waren schon frühe in wohl geordnetem Zustand, sowie auch Bayern einer der ersten Staaten gewesen, der den Sonntagsunterricht für die aus den deutschen Schulen Entlassenen eingerichtet hatte." (Dr. von Herrmann Beiträge zur Statistik.) „Die Schulverhältnisse Nürnbergs sind besonders, seit sich die Stadt der Fürsorge der bayerischen Regierung erfreut, so wohl geordnet, daß hier außer dem durch die Zeit gebotenen Fortschritt nur wenig zu wünschen bleibt" (Lochner Nürnbergs Vorzeit und Gegenwart). Als die Fundationsurkunde der deutschen Schulen ist die kurfürstl. Verordnung (23. Dec. 1802) zu betrachten, welche befiehlt, daß alle Kinder vom 6.—12. Jahre die Schule besuchen müßen. Derselben folgt den 13. Jan. 1803 ein Aufruf an die Geistlichen, in welchem diese mit eindringlichen Worten zur Beförderung der Schulanstalten erinnert werden, sowie die Aufstellung der niedern Aufsichtsorgane, Localschulcommissionen, Schulinspectoren nebst einer Instruction für diese. Ein bemerkenswerthes Actenstück sind die 24 Grundsätze, nach welchen bei öffentlichen Lehranstalten verfahren werden soll (Ueberschätzung der religiösen, sittlichen und intellectuellen Anlagen des Kindes, ängstliche Beseitigung des mechanischen Unterrichts [Gedächtnis]

Misbrauch der Verstandesübungen sind Grundzüge). Aus diesen ist in den Jahren 1804—1806 ein Lehrplan für die Elementarschulen in den Städten und auf dem Lande hervorgegangen, welcher das Maß der möglichen Leistungen weit übersteigt. Derselbe entfaltet sich in 6 Hauptabtheilungen: Gott, Mensch, Natur, Kunst, Sprache, Zahl- und Maßverhältnisse; er trennt im Geiste jener Zeit Religion und Sittlichkeit, überhäuft die Volksschule mit Realien, mischt heterogene Gegenstände hinein (Gesundheitsregeln zur Verhütung der Kinderkrankheiten, Wohlanständigkeitslehren, Gymnastik), will alle auf einmal angefangen haben. „Es soll von allen nothwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten, die für das gemeine bürgerliche und wissenschaftliche Leben von vorzüglicher Wichtigkeit sind, ein sicherer und dauerhafter Grund gelegt werden." Dies ist die Entstehung des nimium und multa. Wir dürfen diese Kritik ohne Scheu üben, denn das Jahr 1811 (Ministerium von Montgelas), in welchem eine II. Auflage des Lehrplans erschien, hat ihn mit einer nähern Bestimmung und mit einer Instruction begleitet, welche einer scharfen Kritik gleichkommt, z. B. „die in dem Lehrplan angenommene Vertheilung des Lehrstoffs in der Art, daß alle Unterrichtsgegenstände sich durch die 3 Unterrichtsstufen hindurchziehen, hat ihre wohlmeinende Absicht nicht erreicht; durch die Anhäufung des Lehrstoffs entstand Zerstreutheit, Verzagtheit, die Anfangsübungen wurden vernachläßigt; die (vermeintlichen) Verstandesübungen sind zu vorherrschend"; dagegen werden die Gedächtnisübungen in ihr Recht eingesetzt, die heterogenen Gegenstände beseitigt. Diese beiden Actenstücke „Bestimmungen und Instruction" athmen den Geist sehr weiser und gesunder pädagogischer Grundsätze. Sie sind ein Wendepunct für die bayerische Volksschule geworden. Als solcher ist das Jahr 1811 anzusehen. Wäre nur alsbald ein neuer Lehrplan geschaffen worden! denn bis heute lebt noch der Geist des ersten in vielen Anstalten! Um diesen Kern sammeln sich andere wichtige Verordnungen 2c. über den Wirkungskreis des Ministeriums, die Instruction für die Generalkreiscommissariate, Districts-Localinspectionen (1808), Errichtung der Schullehrerseminare und Bildung der Volksschullehrer (1809). Das Jahr 1818 hat dem Königr. B. eine ständische Verfassung gebracht, welche für die Schule nur insofern Bedeutung hatte, als die Rechte der Schule durch Edicte, allerhöchste Verordnungen 2c. gewahrt werden mußten, da das jus in sacra der Schule immer den verwaltenden Behörden reservirt worden ist, wie der Abschied für die Ständeversammlung 23. Mai 1846 die Mitwirkung der Stände zur Festsetzung der Gehaltsbezüge der Schullehrer, der Dauer der Werktags- und Feiertagsschulpflichtigkeit entschieden zurückweist. Was König Max begonnen hatte, hat König Ludwig beharrlich fortgeführt. Die Rührigkeit des Ministeriums Wallerstein ist epochemachend in der Geschichte des Volksschulwesens. Bezeichnen wir die Zeit v. J. 1802 an als die Periode der Fundation mit den nothwendigsten Organisationen und Reformen (1808, 1811), so ist die Periode Wallerstein vornehmlich eine Zeit der Organisation. Die Errichtung des Kreisscholarchats 1832 fällt in diese Periode. Statistik der Volksschule oder mit dem officiellen Namen „der teutschen Werktagsschulen" (Gehaltsfassionen), Schulvisitation, Führung der Qualificationslisten, Schuljahresberichte werden an- resp. neu geordnet. Mit Aufhebung des Regulativs v. 11. Jun. 1809 wird den 31. Jan. 1836 ein neues Regulativ über Bildung der Schullehrer festgestellt. Dem Ministerium Wallerstein ist um dieser ausserordentlichen Thätigkeit willen der Vorwurf der Vielgeschäftigkeit gemacht worden, welche übrigens die gelehrten Schulen viel schwerer als die deutschen getragen haben. Das ist gewiß, daß ganz besonders im Schulfach die bildenden Persönlichkeiten die Hauptsache sind, und daß durch eine lang andauernde angespannte schriftliche Thätigkeit die mündliche, welche der Lehrenden Beruf ist, gelähmt wird. Darum muß das μηδὲν ἄγαν Grundsatz der regierenden Gewalten bleiben. Das geschäftsreiche Ministerium Wallerstein hat aber das Verdienst, eine schwere Last auf sich genommen und mit gewandter Hand gehoben zu haben, so daß die spätere Zeit von der Peripherie der Verwaltung aus ungestört in das Herz der Schule selbst hineingreifen kann.

Das Ministerium Abel, dessen entschiedener scharfer Geist durch bündige Verordnungen ꝛc. die Schule regierte und eine ebenso bündige Handhabung des bereits Bestehenden forderte, hat die confessionelle Bewegung im Königr. B. hervorgerufen. Es verlangte eine entschieden confessionelle Gestaltung der Schulen, weil denselben ein religiöses Gepräge aufgedrückt werden sollte. (Gebete in den Schulen, Morgenandachten 22. Aug. 1839). Eine Vereinigung der Schule mit der Kirche, Ausdehnung des Einflusses der Kirche auf die Schule ließ es im höchsten Grade sich angelegen sein, aber ohne ein Recht des Staats an die Kirche zu opfern. Es hielt die deutsche Schule in den ihr angemessenen Grenzen der Bescheidenheit zurück. Von Interesse ist das Rescr. 22. März 1842, die Entfernung des Unterrichts der franz. Sprache aus den weibl. Bürgerschulen betreffend: „Nur Töchter höherer Stände bedürfen leider der franz. Sprache, von den andern ist sie entfernt zu halten in den Schulen. Teutsche Frauen sollen die Mädchen werden oder teutsche Jungfrauen bleiben, bürgerlich ....“ Die M.-Entschl. 8. Mai 1841 spricht den deutschen Lehrern den Charakter der Staatsdiener ab. An die Stelle der vornehmer klingenden Namen treten die Bezeichnungen Vorbereitungslehrer, Schullehrlinge statt Präparanden.

Gegen diese und ähnliche niederhaltende Verordnungen hat sich der Geist des J. 1848 aufgelehnt und eine Trennung der Schule von der Kirche, eine Erhebung des Schullehrerstandes auf die Höhe der Staatsdienerschaft, sowie eine standesgemäße Besoldung verlangt, bei uns wie anderwärts. So wie diese Tendenzen sich gebärdet haben, waren sie gewiß nicht aus dem christl. Geiste gezeugt, aber das Hervortreten derselben hat zu einer nützlichen Lehre gedient. Consistorialerlasse mahnen seit dieser Zeit dringender die Geistlichen an ihre Pflicht, Fleiß zu beweisen in der Pflege der Schulen und der Pädagogik. Auf die Wünsche der Lehrer nach dem Stande der Staatsdienerschaft ist der Staat bis heute nicht eingegangen, das neueste Rescr. 26. Febr. 1857 erklärt aufs neue, daß sie im Gemeinde-, nicht im unmittelbaren Staatsdienste stehen, aber die Regierung sorgt mit dem größten Wohlwollen für Aufbesserung der Lehrergehalte, wie diese Angelegenheit eben jetzt wieder sie beschäftigt. So können wir denn diesen jüngsten Zeitabschnitt als die Periode der Fürsorge für die Lehrer bezeichnen. — Neue Schulhäuser entstehen allenthalben, besonders für die sogenannten Nebenschulen. Von Meile zu Meile und auf noch kürzere Strecken kann man ihnen in einzelnen Regierungsbezirken begegnen; auch da, wo keine neuen Häuser wegen Mangels an Mitteln gebaut werden können, wurde wenigstens für anständige Wohnungen der Schulverweser gesorgt, während früher das Schulzimmer die Wohnung für den Tag, die Dachkammer das Nachtquartier war. Die Regierungen sind mit bedeutenden Zuschüssen aus Kreisfonds armen Gemeiden zu Hülfe gekommen. Das neueste Normativ v. 15. Mai 1857, welches zur Zeit erst veröffentlicht wird, stellt neue Grundsätze für die geistige Pflege des Schullehrerstandes von dem Vorbereitungsunterricht an bis in die Berufswirksamkeit hinein aus wahrhaft christlichem Geiste auf. So gebührt dem Staate B. und seiner gegenwärtigen Regierung das Lob nicht bloß einer papiernen, sondern einer thatsächlichen Schulpflege. In wie weit die Pädagogen Stephani, Graser, Niethammer die gouvernementale Wirksamkeit unterstützt, fördernd, theilweise auch hindernd eingegriffen haben, dies darzustellen, gestattet hier der Raum nicht. Wir verweisen auf die einschlägigen Artikel.

Quellen, aus denen die Schulbeschreibung zu schöpfen hat, sind Döllingers Verordnungssammlung. — Sammlung der das teutsche Schulwesen betr. Gesetze, Verordnungen ꝛc., Baireuth 1840, 1843, 1854. 3 Bände. Stangl's Repertorium zu den Intelligenzblättern. Die Gesetz-, Regierungs-, Intelligenz- (jetzt Kreisamts-) Blätter. Amtshandbuch für die prot. Geistlichen. v. Dobeneck systematische Zusammenstellung. Dr. F. B. W. von Herrmann: Beiträge zur Statistik. München 1855. Schuljahresberichte; gedruckte Lehrpläne, z. B. von Nürnberg, Augsburg. — Eisenlohr, das Volksschulwesen im Königr. B. 1813. — Jacobi, Entwurf eines deutschen Volks-

schulgesetzes 1849; Teutsche Schulmethodik 1841, wo viele Verordnungen citirt sind. Geschichte der Schulen in Nürnberg von W. K. Schultheiß. Einzelnes aus allerlei Schriften.

II. Allgemeine Grundzüge der Gesetzgebung und Verwaltung. Allenthalben sollen alle schulpflichtigen Kinder und nach pflichtmäßigem Ermessen keiner Ausnahme unterworfene Kinder vom 6. bis wenigstens ins vollendete 12. Jahr die Schule besuchen (23. Dec. 1802). Die Zeit der Werktagsschulpflichtigkeit für die protest. Kinder dauert bis zum Tage der Confirmation. Die Confirmation tritt (seit 1839) mit dem 13. (früher 14.) Jahre ein, und zwar so, daß der 30. April der entscheidende Tag ist. Wer bis zum 30. Apr. d. J. 13 J. alt ist, wird confirmirt, die Fähigkeit dazu vorausgesetzt. In außerordentlichen Fällen ist Privatconfirmation gestattet. — Nach der Werktagsschule beginnt die Sonntagsschulpflichtigkeit, früher bis zum 18., jetzt 16. Lebensjahr. Es kann niemand ein Anwesen übernehmen, eine Heirath schließen, wenn er nicht durch ein gültiges Zeugnis den Besuch der Feiertagsschule nachweisen kann. Die Feiertagsschulpflichtigkeit ruht während des Besuchs einer latein. Schule oder eines Gymnasiums. M. 12. September 1803. Handlungslehrlinge sind vom Besuch nicht befreit, ebensowenig Handwerksgesellen. — Anträge auf Verlängerung der Werktags- und Verkürzung der Feiertagsschulpflichtigkeit werden bis zum J. 1856 mit Entschiedenheit zurückgewiesen. In diesem J. wird die Werktagsschulpflichtigkeit auch für Katholiken bis ins zurückgelegte 13. J. verlängert, jedoch mit möglichster Schonung der bestehenden Verhältnisse, — die Sonntagsschulpflicht für alle Confessionen um 2 Jahre verkürzt. Die Dauer der Christenlehrpflichtigkeit bis zum 18. Jahre will man bis jetzt nicht abkürzen. Damit durch den Privatunterricht, wohl gar nur einen illusorischen, die Schulpflicht nicht umgangen werde, unterwirft die Entschließung v. 27. März 1806 Privatunterricht, Privaterziehungsanstalten einer strengen Controle. Die Erlaubnis zur Ertheilung von Privatunterricht ist den Unterbehörden überlassen. Damit kein Kind auch nur auf kürzere Zeit durch Auswanderung in einen andern Schulsprengel der Schulpflicht entgehe, ist die Ueberweisung dorthin angeordnet, worüber sogar Bescheinigung verlangt wird.

Da der Schulbesuch eine allgemeine Pflicht ist, so müßen natürlich auch die nothwendigen Bestimmungen zur Errichtung und Unterhaltung hinreichender Schulen getroffen werden. Die polit. resp. Schulgemeinde, welche oft mehrere polit. Gemeinden umfaßt, hat die primäre Pflicht. Privatrechtliche Verpflichtungen (der Stiftungen, Patronatsherren ꝛc.) bleiben in Kraft bestehen. Auch der Staat soll seiner Verbindlichkeit aus besondern Rechtstiteln ohne Verzug nachkommen. M. 18. Febr. 1843; aber er sträubt sich mit aller Entschiedenheit gegen Aufbürdung einer allg. primären Pflicht. — Das Schulgeld zu wöchentl. 2 Kreuzer (in den größern Städten besteht ein höheres Schulgeld) wird von den Eltern entrichtet, wo nicht Freischulen oder besondere Stiftungen sich befinden. Jede Gemeinde hat das Schulgeld für die armen Kinder durch die Armenpflege abzutragen. Die Gemeinde sorgt für alle Schulbedürfnisse (Holz ꝛc.); sie zahlt die Steuern für die Wohngebäude, Gründe, Dominicalrenten, wenn das Einkommen der Schullehrer die Congrua auf den Dörfern von 300, in den Städten von 400 fl. nicht erreicht; sie hat das onus fabricae, wo nicht besondere Rechte und Observanzen es andern zuweisen. Für Schul- und Meßnerwohnungen unterhält der Schulfonds die besondern Schullocalitäten, außerdem zahlt der Schulfonds ¼, das Kirchenvermögen ¾ pro rata. Diese Bestimmung der Viertheilung gilt jedoch nur, wenn sich die Schulstuben in einem besondern Hause befinden, außerdem werden die Kosten zwischen Schul- und Kirchengemeinde halbirt. Die Gemeinde hat für ein ausreichendes Einkommen des Lehrers zu sorgen. Nur da, wo die Unmöglichkeit besteht, dem Lehrer aus Gemeindemitteln ein ausreichendes Einkommen zu schaffen, kann die Leistung von Zuschüssen aus Kreisfonds beantragt werden, reichen die den Kreisen aus Centralfonds bewilligten Zuschüsse nicht aus, so ist die Erhebung von Kreisumlagen veranlaßt. — Ueber die Leistungen aus Gemeinde-, Staatsmitteln ꝛc. s. die stat. Notizen. Sind Gemeindeum-

lagen zur Deckung der Schulbedürfnisse nothwendig, so werden dieselben nach dem Steuergulden erhoben, die Kosten für die Schulutensilien auch wohl nach der Kopfzahl der Kinder umgelegt. Da die polit. Gemeinden nicht immer so groß sind, daß jede für sich im Stande wäre, eine Schule zu unterhalten, so wird aus mehreren eine Schulgemeinde gebildet, eine Einrichtung, welche einem gemeinsamen Zusammenwirken sehr oft hinderlich ist, besonders, wenn diese polit. Gemeinden verschiedenen Landgerichts- und Pfarrbezirken angehören. Durch die Zunahme der Bevölkerung überhaupt und in den Fabrikbezirken insbesondere ist das richtige Verhältnis der Schülerzahl zu den Lehrkräften an einzelnen Orten gestört worden, die Zahl 60 ist Normalzahl, die Zahl 100 soll in der Regel nicht überschritten werden, wird aber nicht selten bis zu 150, ja 180 überschritten, hauptsächlich weil die Kosten für den Lehrgehülfen in erster Linie vom Lehrer selbst bestritten werden sollen; die localen und klimatischen Verhältnisse hinwiederum haben die Entstehung kleiner Schulen von oft nur 25 Kindern nothwendig gemacht. — In confessionell gemischten Gegenden bestehen Confessionalschulen, deren Bedürfnisse durch die betreffenden Confessionsverwandten gedeckt werden, insofern außerordentliche Umlagen nothwendig sind; ist ein Communalvermögen vorhanden, so werden daraus für beide Theile die erforderlichen Mittel geschöpft. Hinsichtlich der Schulsprengelpflichtigkeit bestimmt eine K. Entschl. v. 10. Mai 1810: der Schulsprengel wird bestimmt durch die Grenzen des Gemeindegebiets und alle darin wohnenden Schulkinder sind zu dem Sprengel der Gemeinde schulpflichtig und zwar, wo nur eine Schule ist, ohne Unterschied der Confession, indem der Religionsunterricht einem besondern Lehrer zugewiesen ist. Um jedoch auch hierin die Gewissen nicht zu beschweren 2c. kann, wenn eine confessionsverwandte Schule sich in der Nachbarschaft befindet, die besondere Erlaubnis zur Beschickung derselben von dem Generalcommissariate ertheilt werden.

Der Organismus der Schulaufsicht in oberster Leitung war einer wiederholten Veränderung unterworfen. Durch K. Verordnung vom 16. März 1849 wurde das Ministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten wieder hergestellt, welches aus einem leitenden Minister, 3 Ministerialräthen, 2 Oberkirchen- und Schulräthen und dem erforderlichen Canzleipersonal besteht. Die Function des Generalsecretärs wird einem der Minist.-Räthe nach Ermessen des Ministers übertragen. Zu dessen Wirkungskreis gehören alle Angelegenheiten, welche Geistescultur, sittl. Bildung, Nationalerziehung betreffen, die Anstalten für Wissenschaften und Künste, namentlich das Volksschulwesen, die Erziehungshäuser und die Bildungsanstalten für die Lehrer, die Anfertigung der hierauf Bezug habenden Etats und innerhalb der Grenzen der festgesetzten Etatssummen die Verfügung über die hiezu bestimmten Staatsfonds.

Unter dem Ministerium stehen die K. Regierungen der 8 Regierungsbezirke, deren Wirkungskreis durch die Verord. v. 17. Dec. 1825 bestimmt ist: Sorge für die Beförderung des gesammten Schul- und Erziehungswesens, Aufrechthaltung der bestehenden Gesetze und Verordnungen, Oberaufsicht über alle Schulen innerhalb des Kreises mit Ausnahme der höhern Anstalten in der Residenz und der Universitäten; Bewahrung der den Zwecken des Unterrichts gewidmeten Fonds (Revision, Superrevision der Rechnungen); die competenzmäßige Verfügung über die Etatssummen der Kreisschuldotation; die Ausmittlung zweckmäßiger Schulgebäude; Errichtung neuer, Aufhebung oder Zusammenschmelzung bestehender Volksschulen, Bildung und Berichtigung der Schulsprengel, Herstellung genauer Schulbeschreibungen; Prüfung aller Individuen, die sich dem Lehramt für die Volksschulen widmen wollen; Anstellung aller Lehrer an den Volks- und Bürgerschulen, sowie an den Studien-Vorbereitungsschulen, insofern nicht das Präsentationsrecht einem Dritten zusteht; dem entsprechend Versetzung, Quiescirung 2c., Aufsicht über Betragen 2c. des Personals, über Schulconferenzen, Visitation, Handhabung der Disciplin. In zweiter Instanz die Entscheidung der Streitigkeiten zwischen Schullehrern und Pfarrern oder Gemeinden in Bezug auf die Verhältnisse der Schule, die Schulordnung, Baulast 2c. Früher waren bei den Regierungen besondere Kreisschulräthe auf-

gestellt; jetzt wird das Referat demjenigen Rathe zugetheilt, welchen der Präsident am geeignetsten findet. Da aber die Besorgung der Kreisschulangelegenheiten durch den Referenten nicht als ausreichend erschien, so wurde 1832 das Institut der Kreisscholarchate geschaffen; bestehend aus 4 (nicht besoldeten, widerruflich angestellten) Kreisscholarchen, gewählt von dem Regierungspräsidium aus den in oder nahe der Kreishauptstadt wohnenden Rectoren, Professoren, Districts-, Localinspectoren 2c. und von dem Minist. d. Innern bestätigt. Sie wohnen den Sitzungen der Kreisregierungen über principielle Fragen des Unterrichts mit collegialer Stimme bei und berathen als eigenes Comité unter dem Vorsitz des Reg.-Präsidenten und unter Theilnahme des Reg.-Referenten die auf die Schuljahrsberichte zu erlassenden Beschlüsse; alljährlich werden die Volksschulen mindestens zweier (nach späterer Bestimmung 4) Schulinspectionsdistricte entweder durch den Schulreferenten oder durch einen der Kreisscholarchen visitirt.

Die Districtsschulinspectionen (in der Regel die Schulen eines Landgerichtsbezirks, von 10,000—25,000 Einw., umfassend) in Verbindung mit der Districtspolizeibehörde sind die unmittelbaren Hülfsorgane der Regierung (Instruction v. 15. Septbr. 1808). Der Districtsschulinspector (in der Regel der Decan oder ein anderer Geistlicher) hat folgende Obliegenheiten: Handhabung der äußern Schulordnung, Verbesserung des innern Zustandes der Schulen, Controlirung der Localinspectionen. Durch die jährliche Schulvisitationsreise (Schulprüfungen) überzeugen sie sich von dem Zustand der Schulen. Für größere Städte, deren Umfang mehrere Stadtbezirksinspectionen nothwendig macht, besteht eine Stadtschulcommission, Gesammtschulcommission, zusammengesetzt aus den ordentl. Mitgliedern der Stadtbezirksinspectionen. Diese bestehen nur in Städten I. u. II. Classe, welche den Regierungen unmittelbar untergeordnet sind. Unter der Districtsschulinspection stehen als deren Hülfsorgane die Localschulinspectionen. In jedem Pfarr- und Filialort, der eine eigene Schule hat, besteht eine Localschulinspection, zusammengesetzt in den Gemeinden ohne Magistrate aus dem Pfarrer, dem Ortsvorsteher und 2—3 Abgeordneten des Gemeindeausschusses, in Gemeinden mit Magistraten (Magistrate heißen die städtischen Behörden, während die der Landgemeinden Landgemeindeverwaltungen) aus dem Bürgermeister, dem Pfarrer, 1—4 deputirten Magistratsräthen; wo mehrere Stadtbezirksinspectionen nothwendig sind, bilden sich diese aus dem Bezirkspfarrer oder einem andern Inspector und einem Magistratsrath, wozu noch 1—3 Bezirksvorsteher als außerordentliche Mitglieder hinzukommen können. Alle ordentlichen Mitglieder der Stadtbezirksinspectionen machen die Gesammtschulcommission aus. — Der Geschäftskreis der Localbehörden erstreckt sich auf alles, was nach Localverhältnissen für die Schulen im Innern und Aeußern geschehen kann, im Innern die Disciplin, im Aeußern die Aufsicht über die Schulgründe, Gebäude, Geräthschaften, Inventarium, Reinlichkeit, zweckmäßige Einrichtung der Schulzimmer, Localschulfonds, Bezüge der Lehrer, Unterstützungsmittel für arme Kinder, Schulpreise. Zur Respicienz der Localschulinspectionen gehören a) Schullehrer und Gehülfen und anderes niederes Dienstpersonal; b) Eltern der Schulkinder und alle Ortseinwohner, welche mit der Schule in Verbindung stehen. Diese haben sich sämmtlich in Schulangelegenheiten auf geschehene Vorladung vor der Inspection zu stellen. Dem Lehrer gegenüber steht ihr das Recht des Verweises, der Belobung, der Belohnung aus Schulfonds zu. — Regelmäßige Functionen sind 1. monatl. Schulconferenzen am ersten Sonntag im Monat (über bemerkenswerthe Vorfälle, Schulversäumnisse, Klagen, höhere Verordnungen 2c.), worüber Protokoll geführt wird; 2. jährl. Schuljahresbericht („Nachweisungen"); 3. wiederholte fleißige Visitation der Schule, worüber in den Notizenbüchern Nachweis gefordert wird.

Das gemeinsame Wirken der Districtsschulinspectionen und Districtspolizeibeamten ist dahin geordnet, daß die rein technische Leitung des Unterrichts jenen ausschließend zugewiesen ist, die gemischten Schulangelegenheiten aber (z. B. Schulsprengel, Schulbesuch, Bausachen, Schulfonds 2c.) der gemeinsamen Behandlung unterstellt sind, wobei, die Schulbauten ausgenommen, der Districtsinspection die Initiative gebührt.

Die Aufsicht über die Schulen ist vorzüglich geordnet durch die gesetzlichen Visitationen a) der Kreisregierung und des Kreisscholarchats. Es sollen in den Monaten Februar, März, April wenigstens 4 Schulbezirke, deren inneres und äußeres Schulwesen vollständig visitirt werden. Der Verlauf der Visitation bis auf das Schema für das Protokoll ist auf das genaueste vorgeschrieben (1833). Sie wird durch den Regierungscommissär geleitet in Gegenwart des ersten Polizeibeamten, des Districts- und Localschulinspectors, der Lehrer, Lehrgehülfen, Schulfreunde. Nach dem Willen des Königs sollen die Inspectoren hauptsächlich dahin wirken, daß „das Volksschulwesen von der in neuerer Zeit eingerissenen Tendenz bloßer Verstandesbildung und oberflächlicher Vielwisserei auf den Standpunct gleichmäßiger Entwicklung des Geistes und Herzens und reellen bleibenden Unterrichts zurückgeführt werde"; b) jährliche Visitationen werden durch die Districtspolizeibeamten und Districtsinspectionen vollzogen. Diese sind an ein genau vorgeschriebenes Visitationsformular gebunden, welches 1. die Prüfung der Lehrgegenstände, 2. deren Resultate, 3. weitere Wahrnehmungen, 4. Vorrücken, 5. Einsichtnahme der Schullocalitäten, 6. Anträge, Gesuche, Beschwerden und 7. besondere für die öffentlichen Verhandlungen nicht geeignete Bemerkungen in tabellarischer Form enthält. Die Localschulinspection übergiebt ihre „Nachweisungen" über 1. eingetretene Veränderungen in Bezug auf die Schulstatistik, 2. Schulchronik, 3. Stand der Schule und des Schulbesuchs, 4. persönliche Verhältnisse, 5. Schulordnung und Schuleinrichtung, 6. Schulzucht und Erziehung, 7. Schulvermögen, 8. 9. Wünsche und Anträge des Inspectors und Lehrers ebenfalls in tabellarischer Form wenigstens 4 Wochen vor der Prüfung. Auch außerordentliche Visitationen, wenigstens 4 im Jahr, sind seit 1851 angeordnet und zu diesem Zweck die Dotation der Kreisfonds mit je 1000 fl. ausgestattet. — Es steht in Frage, ob die vielen Visitationen auf das Schulleben günstig wirken. Dieser beständige Prüfungsstand läßt die Schule zu keinem ruhigen Arbeiten kommen, fordert zu einer Forcirung der Kräfte auch der Kinder heraus und führt zu dem Einpauksystem, da man mit rasch aufgeprägten, statt mit methodisch eingeprägten Kenntnissen glänzen will. Unter die Aufsichtsorgane ist auch der Centralschulbücherverlag zu rechnen, dessen Entstehung schon vom vorigen Jahrhundert her datirt und welcher die Aufgabe hat, die „planmäßigen" Bücher in die Volksschule, neuerdings auch in die höheren Schulen zu bringen. Das Ministerialausschreiben vom 21. Juli 1849 beschränkt die Privilegien desselben, indem es ausspricht, daß ihm ein Monopol nicht zusteht. Er hat jedem Kreis Bücher im Werthe von 150 fl. umsonst zu spenden, sofern sich Rechnungsüberschüsse ergeben, die weiteren Ueberschüsse gehören zur Unterstützung der Schullehrerrelicten.

Einen wichtigen Theil der Aufsicht bildet die Qualification der Lehrer und untergeordneten Aufsichtsbehörden. Die Qualificationstabelle datirt v. Jahr 1836 und enthält eine Uebersicht über die persönlichen, dienstlichen und häuslichen Verhältnisse, Urtheil über Befähigung, Kenntnisse, Fertigkeiten, amtliche Wirksamkeit, sonstiges Verhalten nach folgender Notenscala: Classe I. ausgezeichnete Leistung: a. vorzüglich, b. sehr gut; Classe II. hinreichende Leistung: a. gut, b. hinlänglich; Classe III. mangelhafte Leistung: a. gering, b. schlecht, zusammen 6 Stufen.

In dieser Beurtheilung werden die Qualificationsnoten beim Austritt aus dem Präparandenunterricht, aus dem Schullehrerseminar, bei der Anstellungsprüfung, während der Dienstleistung aufgeführt. Die qualificirenden Behörden sind: Local-, Districtsschulinspection, Districtspolizeibehörde, K. Regierung. Veränderungen der Qualification bedürfen einer spec. Regierungsbescheidung, nach Ablauf von 5 Jahren tritt eine Erneuerung ein. Das Schema für die Qualification der Localschulinspectoren geht in das Einzelnste ein und umfaßt 17 Rubriken. — Aus diesem wohlgegliederten Organismus der Aufsichtsbehörden geht hervor, daß der Staat fortwährend die genaueste Controle übt. Von dem Rechte der Kirche auf die Schule hat bis jetzt nichts verlautet. Die Schule erscheint als Staatsanstalt, welche zwar Organe der Kirche zur Aufsicht benützt, aber die Kirchenobrigkeit als solche nicht zur Aufsicht zuläßt; wenn auch Districtsschul-

inspectoren in der Regel aus dem Stande der Decane und Pfarrer ausgewählt werden, in dem Kreisscholarchat sitzt kein kirchl. Oberer als solcher, ebensowenig in dem obersten Schulrath. Das Edict über die innern kirchl. Angelegenheiten der prot. Gesammtgemeinden spricht dem Oberconsistorium und den Consistorien die Aufsicht über den prot. Religionsunterricht in den Schulen zu. Der übrige Unterricht ist ein Staatspolizeigegenstand und gehört zur Competenz der Regierungen und des Staatsministeriums d. J. In den Kreisen überwiegend prot. Conf. soll jedoch der Schulreferent prot. Conf. sein und von den Oberstudienräthen immer einer der prot. Conf. angehören, vgl. die Consistorialordnung v. J. 1809 im Pfarramtshandbuch. In gleichem Verhältnis stehen die Bischöfe zur Schule. Ihnen ist durch §. 39 der II. Verf.-Beil. das Aufsichtsrecht über die Religions- und Sittenlehre und das religiöse Leben an den Unterrichts- und Erziehungsanstalten gewährleistet. Bei Fragen über Schullehrerbildung werden ihre Wünsche gehört und nach Thunlichkeit berücksichtigt, ebenso vor Erlassung wichtiger Verfügungen über das Schulwesen, soweit es sich um Unterricht in der Religion und Moral handelt. Die Lehrbücher über Religionsunterricht bleiben ihrer Approbation unterworfen. Minist.-Rescr. 8. Apr. 1852.

III. Hauptpuncte der Statistik. In Bayern bestehen nach der Statistik von Hermann 4810 kath. Schulen mit 5796 Lehrern und 307 Lehrerinnen, 2150 prot. mit 2669 Lehrern und nur 8 Lehrerinnen, 153 israel. mit 157 Lehrern, im Ganzen 7113 Schulen mit 8622 Lehrern und 315 Lehrerinnen. Diese Schulen werden besucht von 284,788 Werktagsschülern und 290,426 -schülerinnen, von 178,713 Sonntagsschülern und 192,348 -schülerinnen, in Summa 946,275. Sie haben eine Einnahme von 2,912,500 fl. und zwar aus Staatsmitteln 404,877 fl., aus Gemeinden 1,103,789 fl., aus Stiftungen 596,089 fl., aus Privaten 807,745 fl., und eine Ausgabe auf Personalexigenz mit 2,543,340 fl., auf Realexigenz mit 356,108 fl. Kinder, welche die Schule nicht besuchen, kann es nur in Folge großer Nachläßigkeit geben. So kommen denn bei einer Bevölkerung von circa 4½ Millionen auf 7⅗ Seelen 1 werktagsschulpflichtiges, auf 12 Seelen 1 feiertagschulpflichtiges Kind, 13¼ % werktagsschulpflichtiger und 8¼ % sonntagsschulpfl., in Summa 21½ % schulpfl. — Auf 1 Schule kommen 80 Werktagsschüler, auf 1 Lehrer 67 Schulkinder. Gegen das Jahr 1835/36 ist die Zahl der kath. Schulen um 476, die der prot. um 383 gewachsen. Die Leistungen aus Staats(Kreis)-mitteln haben gegen dieses Jahr zugenommen um 194,594 fl., aus Gemeindemitteln um 656,535 fl., aus Stiftungsmitteln um 133,894 fl., aus Privatmitteln abgenommen um 26,295 fl. In Summa haben die Leistungen zugenommen um 958,729 fl. Die Zahl der Schulkinder hat zugenommen um 64,438. Der Unterschied zwischen Stadt- und Landschulen kommt insofern in Betracht, als die Städte sogenannte unmittelbare [d. i. der Regierung unmittelbar untergeordnete] Städte sind. B. hat diesseits (des Rheins) in 29 unmittelb. Städten 197 Schulen, und in 239 Polizeibezirken 5478 Schulen, in der Pfalz in 12 Landcommissariaten 1438 Schulen. Armenschulen sind in der Regel nur in den größeren Städten. Vom Standpuncte der Stadtkämmerei aus mögen sie der Verrechnung wegen eine Erleichterung sein, vom Standpunct der Pädagogik angesehen ist es aber gewiß nicht gut, daß die Armenkinder in besondere Räume zusammengepfercht und so schon in der Welt der Volksschule der Grund zu einem Kastenunterschied gelegt werde. Die Kinder des Volks im engern Sinn sollen miteinander unterrichtet werden ohne den Unterschied, welcher die Einen schon so früh zu öffentlichen Armen stempelt. [Eine andere Ansicht s. in d. Art. Armenschule. D. Red.] Die Fabrikschulen haben in B. noch keine weite Verbreitung gefunden, auch da nicht, wo die Fabriken blühen. Die Verordn. v. 15. Jan. 1840, modificirt im Aug. 1854, regelt die Verwendung der werktagsschulpfl. Jugend in Fabriken, sie sorgt zwar in christl. Geiste für Gesundheit und körperliche Entwicklung des Kindes (die Arbeitszeit der mindestens zehnjährigen Kinder ist auf ein Minimum von 9 Stunden zwischen 6 Uhr Morgens und 8 Uhr Abends mit 2stündiger

auf 3 Zeiten vertheilter Erholungszeit festgesetzt), fordert Theilnahme an dem öffentl. Unterricht oder dem Unterricht in einer Privatanstalt, welcher nie vor 6 Uhr Morgens beginnen und niemals nach 6 Uhr Abends und nur für je 50 Kinder stattfinden darf, aber sie muß doch dem Fabrikwesen die Concession machen, daß nur 3 Stunden des Tags für den Schulunterricht gefordert werden. Wie kurz ist doch die ganze Bildungszeit eines Fabrikkindes! So sind ausgedehnte Fabriken ein Hindernis der ungestörten Entwicklung des Volksschulwesens (vgl. Großbritannien).

Unter diesen günstigen Schulverhältnissen kann es nur ausnahmsweise vorkommen, daß ein Individuum unmittelbar nach dem Schulleben nicht lesen oder nicht das Nothwendigste schreiben kann; die oft sehr guten Schulkenntnisse (namentlich die bayr. Stadtschulen bestehen gewiß auch bei strenger Prüfung) erhalten sich aber nur da, wo der Beruf eine fortgesetzte Uebung mit sich bringt; da wo mehr die äußern Sinne und physischen Kräfte in Thätigkeit gesetzt werden, gehen wieder viele Kenntnisse und Fertigkeiten verloren. Schon die Sonntagsschule beweist einen fortwährenden Rückgang, den die wenigen Stunden nicht aufhalten können; das traurigste Loos trifft die Realien, welche oft kurz vor der Prüfung dem Gedächtnis rasch aufgeladen werden, ehe die äußern und innern Sinne hinreichend entwickelt sind; da geht dann bald alles bunt durcheinander. Da, wo religiöses Leben herrscht, bethätigt durch fleißigen Besuch des Gottesdienstes, Lesen des göttlichen Wortes 2c. findet man vollständigere Reste der Schulbildung. — Militärpersonen klagen über die Zahl der Rekruten, denen die nothwendigsten Kenntnisse fehlen, was jedoch in B. keinen Maßstab abgeben kann, da gerade die Söhne der Familien, in denen die meiste Sorgfalt auf den Unterricht verwendet wird, sich oft dem Heerdienst entziehen, die ex infima plebe gewiß eingereiht werden. Aus den Corrections- und Zuchthäusern kommen auch häufig Klagen über gänzlichen Mangel an Schulkenntnissen der Sträflinge, aber das sind eben häufig verlorene Menschen, welche der Zucht der Schule ebenso Trotz bieten, wie den Zwangsschrauben des Gefängnisses. Dürfte nicht die Statistik beweisen, daß es ebenso viele gelehrte als ungelehrte Spitzbuben giebt? — Die vorhandenen Mängel liefern das Facit, daß die Volksschule nie das wird leisten können, was man von einigen Seiten von ihr fordert. Gründliche Uebung im Lesen, Schreiben, Rechnen ist besser als das Lustwandeln in dem Irrgarten der Realien. Haftet die jetzige Masse des Lehrstoffs nicht recht, auch bei der besten Einrichtung und den besten Methoden, so folgt daraus, daß des Guten zu viel geschieht, daß man weniger bieten muß.

IV. Innere Ordnung der Schule. Der Grundtypus der Schulabtheilungen ist das Dreiclassensystem für Stadt- und Landschulen: Vorbereitungs- und I. Classe (die Trennung beider führt zu Vierclassenschulen); II. Classe, III. Classe, öfter auch Ober-, Mittel- und Unterclasse genannt. Je nach der Zahl der Schüler und der disponibeln Lehrkräfte haben diese Classen Unterabtheilungen. In größeren Städten theilen sich die drei Hauptclassen in 7 Classen (für je 1 Jahr 1 Classe) und diese wieder in Knaben- und Mädchenclassen, so daß folgendes Bild eines Stadtschulencomplexes entsteht:

A.	I. Vorbereitungsclasse, meist Knaben und Mädchen		6—7 Jahr
	II. Unterclasse, Knaben, Mädchen, Abtheilung	a.	7—8 „
	„ „ „ „	b.	8—9 „
B.	III. Mittelclasse, Knaben, Mädchen, Abtheilung	a.	9—10 „
	„ „ „ „	b.	10—11 „
C.	IV. Oberclasse, Knaben, Mädchen, Abtheilung	a.	11—12 „
	„ „ „ „	b.	12—13 „

Nach diesem Muster sind z. B. die Schulen in Augsburg eingerichtet, Nürnberg hat 74 Schulclassen mit 63 definitiven und 11 Hülfslehrern. In Fürth bestehen Nebenhülfsclassen für die schwachen Schüler, die mit den andern nicht gleichen Schritt halten können. In vielen Schulen aber muß ein Lehrer alle drei Classen in einem Raume unterrichten. Die Unterrichtszeit ist täglich 5 Stunden in sogenannten ganzen

Schulen. Mittwoch und Sonnabend Nachmittags ist frei. In getheilten (Halbtags-) Schulen, die aber nur ausnahmsweise gestattet werden, muß jede Abtheilung täglich 3 St. unterrichtet werden, dem Mittwoch fehlt in diesem Fall die goldene Ruhe des Nachmittags für den Lehrer, der Sonnabend bürdet Morgens je 2 Stunden auf, in Summa für den Lehrer 34 Stunden. — Für die Sommerschule sind auf dem Land in der Regel täglich 2 (3) St. für den Unterricht bestimmt, in getheilten Schulen hat die höhere Abth. 2 St., die Classe der Anfänger 1 St., wo möglich von 6 Uhr morgens anfangend. Die Sommerschule beginnt den 1. Mai, endigt den 1. Novbr. Die Ferien der Landschulen fallen in die Erntezeit, je 2 Wochen für die Früh- und 2 Wochen für die Spät-ernte, nach localem Bedürfnis. Stadtschulen haben nur 14 Tage Ferien. — Der Normallehrplan 1804, 1811, läßt besondere Lehr- und Stundenpläne, welche bei den Prüfungen vorgelegt werden müßen, nicht entbehren. Einzelne Stadtschulcommissionen und Districtsschulinspectionen arbeiten nach einem gemeinsamen auf Grund des Normalplans ausgearbeiteten, von K. Reg. genehmigten Lehrplan. Jeder Lehrplan muß folgende Gegenstände umfassen:

1. Religion (Religionslehre): innerhalb der luth. Kirche ist das Ziel Erkenntnis der 6 Hauptstücke des kleinen Katechismus Lutheri. Lehrbücher: Luth. kl. Katechismus mit beweisenden und erläuternden Sprüchen, für die Lehrer: Dr. Böckh, Leitfaden; Löhe, Haus-, Schul- und Kirchenbuch; H. Caspari, der kleine Katech. Luth. erläutert (letzterer soll Handbuch für die Kinder werden); Irmischer Leitfaden und Auszug aus Spener's Katechismus; Wucherer Handleiter durch Katechismus 2c. — Die unirte Pfalz hat den aus dem Heidelberger und luther. zusammengeschmolzenen Katechismus Ebrards. Die kathol. Kirche hat den von Jesuiten-Hand verfaßten in den meisten Diöcesen Deutschlands eingeführten Diöcesankatechismus, welcher gern der deutsche Katechismus genannt und dessen Brauchbarkeit sehr gerühmt wird. 2. Bibl. Geschichte nach Zahn's biblischen Historien und den Calwer zwei mal zwei und fünfzig; kath. Kirche nach Christoph von Schmid. 3. Gedächtnisübungen nehmen ihren Stoff aus der Bibel, Katechismus und Gesangbuch. Die Zahl der zu memorirenden Sprüche 485, der Gesangbuchlieder 40. Plan zum Auswendiglernen der Sprüche von J. F. Ed. Bachmann. Für die Vorbereitungsclassen das sogenannte Gottbüchlein oder eigentlich erster Unterricht von Gott. 4. Das Lesen nimmt nach der nähern Bestimmung der Lehrordnung (24. Apr. 1811) die erste Stelle ein und wird vorzugsweise der Bestimmung der Unterrichtsperioden zu Grunde gelegt, das technische Lesen für die I., das logische für die II., das ästhetische für die III., das letztere nur da erreicht, wo die Kinder zu Hause ein ästhetischerer Kreis umgiebt. Lehrmittel: Bayr. Lehr- und Lesebuch. Ludwig und Heinisch: Lehr- und Lesebuch. Poland, Häberlein, Schmidt: erstes Lernbuch für Kinder; Krumbacher, Lesebuch 2c. 5. Der Schönschreibunterricht fordert in der 1. Periode das Zeichnen einzelner Buchstaben, Silben und Wörter, in der 2. Fortsetzung der technischen Uebung mit besonderer Rücksicht auf Kalligraphie, in der 3. vorzügliche Rücksicht auf Kalligraphie nach der in Bayern gesetzlich eingeführten Normalschrift. 6., 7. Die orthographischen Uebungen (Rechtschreiben, schriftl. Aufsätze) verbunden mit prakt. grammatischen Uebungen (keine eigentl. Grammat.) beginnen in der 2. Periode und schreiten bis zu eigenen schriftl. Versuchen (Briefen, Contos, Quittungen) vor. Der Stoff ist genau für die 3 Classen vorgeschrieben. — Der Leitfaden zu Schönschreibe- und Dictatenübungen, Kempten bei Dannheimer, ist nach dieser Vorschrift eingerichtet. Schönschreibhefte mit Vorschriften aus diesem Stoff versehen sind zu haben in Bayreuth, Nördlingen, Vorschriften im Centralbücherverlag. Die deutsche Sprachlehre nimmt ihren Stoff aus dem Lehrbuch von Heinisch und Lud. Offinger, Engelbrecht, Pflug, Fr. Xav. Klaß in München u. A. 8. Im Rechnen ist Uebung in der Regel de Tri, in der Reesischen Regel und in den leichtesten Brüchen das Ziel. Lehrbücher: Rechenbuch für die bayr. Schulen im Centralschulbücherverl., Heuner, Kopf- und Denkrechnen; Erhard, Rechenschüler; Aufgabensamml. für Nürnbergs Volksschulen; Ludwig und Heinisch: Rechenbuch zum Schul- und Hausgebrauch 2c. 9. Welt-

kunde ist mit dem Beisatz begleitet, insbesondere Vaterlandskunde: „Nicht empfehlend ist es für den Lehrer, wenn der Unterricht in der Weltkunde auf Kosten des übrigen Unterrichts gesteigert wird." Des jetzigen Königs Maj. will die Vaterlandsgeschichte besonders gepflegt haben. Daher Preise: 12 Bilder aus dem Leben bayr. Fürsten, Geschichte von B. in Bildern von Thomas Driendl, mehr als Preisbuch für kathol. Schulen geeignet. Vaterlandsgeschichten für die Volksschule sind denn neuerdings viele producirt worden in Poesie und Prosa. Zu wünschen wären anschauliche Erzählungen aus der Vaterlandsgeschichte chronologisch geordnet. 10. Gesang. Der Sinn für Musik, namentlich der für Kirchenmusik und echt nationalen Volksgesang soll möglichst erhalten und gefördert werden. Lehrmittel: das kirchl. Choralbuch; Liedersammlung von Kraußold; kleinere Samml. von mehreren Lehrern in Erlangen ꝛc.; Hohmann, prakt. Lehrgang des Gesangunterrichts ꝛc.; 11. das Zeichnen, früher obligater Lehrgegenstand durch alle Perioden, soll jetzt nur dem Talente Gelegenheit zur Selbsterkenntnis und zur Ausbildung darbieten und an Sonn- und Feiertagen stattfinden. Besondere Zeichnungsschulen bestehen nach v. H. 261 mit 266 Lehrern. Mit den Volksschulen sollen Industrieschulen verbunden sein, die jedoch nur in den Städten recht gedeihen wollen. Nach H. bestehen 1550 Industrieschulen mit 1963 Lehrindividuen. Jede Schule soll ihren Industriegarten haben. Für Stadt- und Landschulen besteht nur ein Lehrplan; „obwohl derselbe vorzüglich auf Stadt- und Bürgerschulen berechnet ist, schadet der größere Umfang doch dessen Anwendung auf Landschulen keineswegs." Ein gesonderter Lehrplan wäre ein ebenso großes Uebel, als eine gesonderte Bildung von Stadt- und Landschullehrern. Das würde eine feindselige Scheidung zwischen Stadt- und Landvolk bringen; zudem wäre bei der weiten Verbreitung der industriellen Etablissements die rechte Grenze schwer zu treffen. Ein Lehrplan, eine Lehrerbildung, aber in der Praxis weise Berücksichtigung der sehr verschiedenen Verhältnisse im Volksleben sei die Maxime. Ein Lectionsplan ist nicht vorgeschrieben, nur ungefähre Bestimmungen sind gegeben. Nach dem ursprünglichen Lehrplan sollten auf die Lehre von Gott 4 Stunden kommen, auf die Lehre vom Menschen 3, auf die Natur 4, auf die Kunst 3, auf die Sprache 6, auf Zahl- und Maßverhältnisse 4, in Summa 24 Stunden. Nach dem a. 1811 modificirten Lehrplan gestaltet sich der Lectionsplan z. B. in Nürnberg wie folgt:

	Vorb.classe.	Unterclasse.	Mittelclasse.	Oberclasse.
Religion	1	2	2	2
Biblische Geschichte	2	2	2	2
Lesen	5	6	4	2
Schreiben	5	4	3	2
Deutsche Sprache	—	3	4	6
Rechnen	4	5	5	4
Gesang	1	1	2	2
Geographie	—	3	2	2
Naturgeschichte	—	—	2	2
Geschichte	—	—	—	2
Anschauungsunterricht	2	—	—	—
	20	26	26	26

Die Lehrmethoden sind abhängig von den zeitweise herrschenden Theorien, Stephani, Graser wirken immer noch fort, ein nüchterner Eklekticismus wird von den Aufsichtsbehörden begünstigt, welche ohne Methodenzwang auf den Erfolg sehen. Vorschrift ist, jede Schule mit Gebet zu beginnen und zu beschließen nach vorgeschriebenen Gebetsformularen. Das (nicht sehr häufig gebrauchte) Rituale zu einer vollständigen Morgenandacht enthält 1. Salutatio, 2. Gesang, 3. bibl. Vorlesung, 4. Gebet u. V.-U., 5. Gesang, 6. Segen, kurze Pause. In der Regel kürzt man ab. Der Geistliche hat wöchentlich 2 St., der Schullehrer 4 St. Religion zu ertheilen, wobei diesem besonders

die Gedächtnisübungen, die bibl. Geschichte und Worterklärungen, jenem die Religionslehre zugewiesen ist. — Der fleißige Kirchenbesuch ist der schulpflichtigen Jugend aufs strengste befohlen, ein besonderer Platz für sie unter Aufsicht der Lehrer bestimmt. — Mit Hausaufgaben sollen die Kinder der deutschen Schulen nur wenig beschäftigt werden, die Schule soll nicht ein Verhör-, sondern ein Lehrsaal, die schwerste Last nicht auf das Haus gewälzt werden. Schultagebücher zum Eintrag der täglich durchgenommenen Pensen ꝛc. sind nur hie und da, nicht allgemein, eingeführt; die „Notizenbücher" enthalten die Geschichte und Chronik der einzelnen Schule und die ergangenen Verordnungen. — Die Entlassung der Schüler erfolgt nach bestandener Prüfung einmal im Jahr durch die Districtsschulinspection und wird durch den Entlaßschein, der bei Verheirathung, Besitznahme eines Gutes ꝛc. producirt werden muß, bezeugt.

Die Wirksamkeit der Schule soll sich über die Schulräume hinaus erstrecken, ohne daß jedoch diese in die Haus- und Familienrechte eingreifen dürfte; nicht die häuslichen, nur die öffentlichen Unarten, begangen im Verkehr der Schüler untereinander auf öffentlichen Wegen und Stegen, in Gebieten, welche die Schule so nahe angehen, wie das Haus, darf sie bestrafen; damit nicht Kinder der Polizei verfallen, hat die Schule einen Theil der Polizeigewalt. Eltern, welche ihre Kinder zu Tänzen u. dgl. mitnehmen, hat die Localschulinspection zu verwarnen, im Wiederholungsfall entweder aus eigener Competenz zu bestrafen oder die Einschreitung der Polizeibehörde zu veranlassen. Die Schuldisciplin ist nicht pedantische Ausführung eines ins Detail gehenden Schulgesetzes. Die Schulverordnungen enthalten nur einzelne disciplinare Bestimmungen über Wirthshausbesuch ꝛc. Wie man nicht drakonische Strenge übt, so ist man auch dem falschen Philanthropismus abhold, welcher eine oft sehr ungeschlachte Schulheerde mit Lockungen und Liebkosungen allein leiten will. Körperliche Züchtigung ist gestattet, aber die größte Vorsicht befohlen. Ohrfeigen sind verboten, Züchtigungen durch Schläge sollen nur im äußersten Nothfall eintreten und zwar auch auf Anordnung der Schulbehörde in der Schule, da die Schuldisciplin ein Ausfluß der Disciplinar-, nicht der polizeilichen Strafgewalt ist. — Durch öffentliche Belohnungen auf den Geist der Schüler zu wirken war früher mehr in der Mode nach Art einer Parade, auf dem Lande haben die Preisvertheilungen eher eine nachtheilige Wirkung. Die Wahl der Preisträger ist viel kitzeliger, da sie nur auf einer allgemeinen Beurtheilung des Lehrers, nicht auf speciellen Probearbeiten beruht. Der gemeine Mann weiß dergleichen Belohnungen nicht recht zu schätzen, sie verursachen Zwist im Haus und im Dorf. An einzelnen Orten werden Bretzeln [ein Butterbackwerk] an alle ausgetheilt.

Die Sonn- und Feiertagsschule hat nach dem Lehrplan von 1811 die Hauptbestimmung, den Schulunterricht fortzusetzen, die da unvollendet gebliebenen Kenntnisse zu ergänzen. Darnach sind die Unterrichtsgegenstände bestimmt und zwar dieselben, wie die der Werktagsschule. An den meisten Orten kann sie nur eine Wiederholung des in der Werktagsschule Gelernten sein. Nach einer Minist.-Entschl. 22. April 1847 soll sie „das jugendliche Alter gerade in der entscheidendsten Periode seiner Entwicklung zur moralischen Selbständigkeit führen und darin befestigen, von den Jünglingen Rohheit und Zügellosigkeit fern halten, in dem Gemüthe der Jungfrau den Sinn für Zucht und Ehrbarkeit erhalten, in beiden das religiöse Element pflegen und kräftigen" — eine schwere Aufgabe! Männliches und weibliches Geschlecht soll getrennt sein und in 2 Stunden unterrichtet werden, so daß, wo nur 1 Lehrer ist, auf ihn 4 St. kämen. Die Praxis ist: 1 Stunde Christenlehre (in der Kirche) und 1½ St. Sonntagsschule. Die Lehrweise ist mehr die akroamatische. Der Erfolg der Sonntagsschulen, für deren Befruchtung auch von Seiten der Pädagogik noch nicht viel geschehen ist,*) ist im Ganzen gering; von Jahr zu Jahr sieht der Lehrer die Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler mehr und mehr abnehmen und das von ihm mühsam Aufgebaute zerfallen. Während

*) Vgl. des Verf. Pastoralregeln in Reden, 9te Rede. Anm. d. Red.

aber diese Erfahrung auf eine zweckmäßigere Einrichtung der Sonntagsschule hätte hindrängen sollen, haben die Kammerverhandlungen im Jahr 1856 vielmehr dahin geführt, die Sonntagsschulzeit bis zum 16. Jahr abzukürzen, um auch die Störungen der häuslichen und gewerblichen Verhältnisse zu beseitigen. Statt auf eine Erneuerung anzutragen, hat man den Knoten zerhauen. Der Sieg ist ein Sieg des Materialismus.

V. Verhältnisse der Lehrer. Der Lehrer ist Seele und Leben der Schule, die Lehrerverhältnisse verdienen daher besonderes Augenmerk. Er hat in B. den Titel „Schullehrer" (deutscher Lehrer). Im Munde des Volks überwiegt der Name Cantor, Rector (von Chorrector), welchen aber der Amtsstil nicht kennt. Der deutsche Lehrer ist Lehrer der I., II., III. Classe, Knaben-, Mädchenlehrer, ein eigentlicher Rangunterschied besteht nicht. Auch der Name Haupt- und Nebenschule, jener für die Pfarrschule, ist in den amtl. Stil nicht aufgenommen (nur ein vindicirter). Eine jede Schule, welche das Gehaltsminimum von 250 fl. aufgebracht hat, ist definitiv und hat einen definitiven Lehrer. An den Schulen mit nur 200 fl. Gehalt arbeiten (ständige, unverehlichte) Schulverweser. Außerdem giebt es ständige und periodische Gehülfenstellen mit 150 fl. Gehalt für kränkliche und für überbürdete Lehrer. Alle Verweser- und Gehülfenstellen sind nur provisorisch, indem die Errichtung einer definitiven Schule immer das Ziel bleibt. Die Lehrergattung der Schulhalter an den sogenannten unorganisirten Schulen, von den zünftigen und unzünftigen Gewerben hinweggenommen, hat fast aufgehört zu existiren, nachdem sie durch die Weihe einer Separatprüfung in die Organisation hineingeführt wurden, nur wenige wurden beseitigt und auch diese nicht ohne finanzielle Berücksichtigung. — Das Normativ über die Bildung des Lehrerstandes v. J. 1836 ist durch die Verordnung v. 15. Mai 1857 (konnte hier nur theilweise berücksichtigt werden) einer Revision unterworfen worden, welche dahin wirken will, daß die für das Schulamt zu bildenden Individuen nicht bloß mit den erforderlichen Kenntnissen ausgestattet, sondern auch zu einer gediegenen Charakterbildung geführt werden. Der Lehrstoff soll auf sein angemessenes Maß zurückgeführt und dieser nachhaltiger eingeprägt werden. Ziel der gesammten Bildung ist: glaubens- und kirchlichtreue, religiössittliche, dem König und dem Throne treu ergebene, den Gesetzen gehorsame, einfach aber gründlich unterrichtete, für ihren Beruf begeisterte und die Jugend kindlich liebende Lehrer heranzuziehen. Die Bildung der Lehrer umfaßt den Zeitraum der Vorbildung für das Seminar, der Ausbildung im Seminar und der Fortbildung nach dem Seminar. Die Vorbildung beginnt nach vollendetem 13. und nicht später als nach vollendetem 15. J. und dauert 3 Jahre. Die Vorzubildenden (Schullehrlinge) werden auf den Grund einer Prüfung durch die für den District zusammengesetzte Commission in den Präparandenunterricht aufgenommen, der theils in den geschlossenen Präparandenschulen (Vorseminarien) der Districte, deren Leitung einem Geistlichen oder Schullehrer als Hauptlehrer übertragen ist, theils außerdem von hiezu ermächtigten Lehrern ertheilt wird, vorzugsweise auf dem Lande und in kleineren Städten, damit die Schullehrlinge an einfache Sitten gewöhnt werden. Der Unterricht umfaßt außer den Lehrfächern der deutschen Schule Musik, Zeichnen und Landwirthschaftslehre nach genau vorgeschriebenem Stundenplan. Nach dem zurückgelegten 16. und nicht überschrittenen 20. Lebensjahr kann der Schullehrling, welcher physisch gesund ist, den Aufwand aus eigenem Vermögen oder durch gesicherte Unterstützung zu decken vermag und mit den gehörigen Präparandenzeugnissen versehen ist, nach besonderer Prüfung (durch einen Regierungscommissär, einen Abgeordneten der Oberkirchenbehörde, den Inspector und einen Lehrer des Seminars) in das Seminar aufgenommen werden, wo er einen zweijährigen Cursus zu durchlaufen hat und in Religion, Sprache, Rechnen, Schönschreiben, Musik, niederem Kirchendienst, Erziehungslehre als Haupt-, in gemeinnützigen Kenntnissen und Zeichnen als Nebenfächern nach den genau vorgeschriebenen Lehrmitteln unterrichtet wird (täglich 11 St. Unterricht und Uebungen). Die Schulseminaristen wohnen im Seminargebäude, Israeliten außerhalb. Das Seminar hat einen Inspector mit 800—1200 fl. Besoldung [die Gehaltverhältnisse sind

neuerdings etwas anders geregelt], geistl. Standes und mit pragm. Rechten, einen Präfecten mit 500—800 fl. Besoldung geistl. Standes, einen zweiten Lehrer mit 400—600 fl. aus dem Lehrerstande, außerdem Gehülfen aus den Schuldienstexspectanten, Monitoren aus den Zöglingen, einen Oekonomen und einen Hausmeister. Mit jedem Seminar ist eine Uebungsschule zu verbinden. Seminarien bestehen 10: in Straubing, Freising, Speier, Kaiserslautern, Bamberg, Altdorf, Eichstädt, Schwabach, Würzburg und Lauingen, mit 13 pragmatisch angestellten Lehrern und 65 Hülfslehrern. Privatschullehrerseminarien giebt es nicht. Zahl der Seminaristen: 1) kath. im I. Cursus 187, im II. Cursus 167, Summa 354; 2) prot. im I. Curs. 84, im II. Curs. 80, S. 164; S. S. 518, incl. 7 Juden. Ausgabe 89,000 fl. Gegen das Jahr 1832/33 hat die Zahl der Anstalten, Lehrer und Seminaristen zugenommen. Da aber ein gesteigertes Bedürfnis von Hülfslehrern vorhanden ist in Folge der raschen und massenhaften Organisation der Schulen und der Zunahme der Schülerzahl, denn bis zum definitiven Dienst dauert es immer noch 9—10 Jahre, so macht sich ein Mangel an Hülfslehrern, wenn auch nicht an definitiven fühlbar, so daß zeitenweise Schulen wieder zusammengezogen werden mußten. Die Regierungen sorgen mit allen Mitteln für Vermehrung der Candidaten durch Unterstützung der Präparanden, Lehrer und Zöglinge, durch bedeutende Unterstützungen der Seminaristen, deren z. B. im Seminar Schwabach auf 54 Seminaristen im Betrag von 2500 fl. gegeben wurden. Die Stipendien erreichen eine Höhe von 80 fl. Gleichwohl nimmt gerade der natürlichste Zuwachs aus den Lehrerfamilien ab, eine große Zahl der Zöglinge kommt aus dem unvermöglichen kleinen Gewerbsstand. Die Mehrung des Einkommens wird die gewünschte Vermehrung des Personals nicht so rasch bringen, denn es ist eben der Geist in die Leute gefahren, welcher ein Glück sucht und machen will, das man im Lehrerstande niemals findet. — Der Unterricht der Seminarien wird durch 14 Tage Ferien zu Ostern und 6 Wochen im Herbste unterbrochen und schließt mit der Hauptprüfung durch die gleiche Commission wie bei der Aufnahme. Mit der Note I, 1 werden nur einzelne charakterisirt, mit der Note I, 2 ¼—⅓ der Candidaten; III, 1 nöthigt zur Wiederholung des Cursus; III, 2 hat Entlassung zur Folge. Die mit Befähigungszeugnis entlassenen Zöglinge heißen Schuldienstexspectanten und können nach 1jähriger Schulpraxis als Schulgehülfen, nach 2 weiteren Jahren als Schulverweser verwendet werden. Alle im Amt stehenden Schullehrer haben an den Fortbildungsanstalten Theil zu nehmen unter der Leitung des Districtsschulinspectors oder eines von K. Regierung ernannten Localschulinspectors. Diese wirken durch Conferenzen (wenigstens 6), schriftliche Arbeiten (von jedem jährlich 4) und deren Kritik, Besprechungen, katechet. und musikal. Uebungen, Bücher, Zeitschriften. Die Protokolle gehen nebst Beibericht an die Kreisregierungen. In jeder Districtsschulinspection soll eine kleine Schulbibliothek angelegt werden. Sonstige Vereine bestehen nicht. — Die Anstellungsprüfung erfolgt nach Verlauf von 4 Jahren in der Regel am Sitze des Seminars durch die gleiche Commission, nur daß für die Seminarlehrer auch bewährte Schulinspectoren substituirt werden können; Beförderungsprüfungen bestehen nicht. Nach 9—10jährigem prov. Dienst tritt die Anstellung ein, wenn nicht ein Candidat das Glück hat, eine Patronatsstelle zu erhalten, welche ungefähr ¼ aller Stellen ausmachen, theils unter Gemeindepatronat (in der Pfalz die meisten Stellen), theils unter dem Patronat der Gutsherren.

Die Anstellung der Lehrer sowie deren Suspension und Entlassung gehört zur Competenz der Kreisregierung; Präsentationsurkunden bedürfen der Regierungsbestätigung. Die Präsentation darf nur auf geprüfte Individuen, für Städte nur auf die mit der Note I charakterisirten gerichtet werden. Der Besetzung von combinirten Schul- und Kirchenstellen muß ein Benehmen der Kreisregierung mit den betr. Kirchenstellen vorausgehen, aber die Regierung ist die beschlußfassende und anstellende Behörde, eine Berufung der Kirchenstellen an das Ministerium muß binnen 8 Tagen angezeigt werden. — Die Anstellungstaxe beträgt 10 % der Gesammteinnahme excl. eines etwa auf

der Stelle haftenden Gehülfengehalts. Die Anstellung erfolgt innerhalb des Regierungsbezirks. Der angestellte Lehrer ist definitiv, aber nur in dem Sinn, daß er nur wegen besonderer Verschuldung oder eingetretener Untauglichkeit entfernt werden kann. Die definitive Anstellung schließt keine Diensteständigkeit in sich und keine Ansprüche auf die pragmatischen Rechte der K. Diener. Das Gehaltsminimum ist jetzt 250 fl. Die Scala vom 12. Oct. 1832 lautete:

in Städten I. Classe mit 2000 Familien	400 fl.	
„ „ II. „ m. 500—2000 „	300 „	
„ „ III. Cl. u. Märkt. unt. 500 „	250 „	
„ Landgemeinden	200 „	
Gehülfen, Adstanten [veraltet = Gehülfen]	150 „	

So ist eine Aufbesserung der Gehalte von 200 auf 250 fl. eingetreten, welche in Mittelfranken allein 8149 fl. erfordert. Der Landrath von Mittelfranken hat 1857 eine stufenweise Gehaltserhöhung nach Maßgabe der Dienstjahre beantragt, eine Maßregel, welche bereits in einzelnen Städten, wie in Nürnberg, durchgeführt wird. Die fassionsmäßigen Gehalte bewegen sich zwischen 250 und 400—500 fl., in Städten auch 600 fl. Die vielen Patronatsstellen hindern ein geregeltes Avancement. Die Steuercongrua beträgt für den Lehrer in der Stadt 400, auf dem Lande 300 fl.; für die geringer Dotirten zahlt die Gemeinde die Haus-, Grund- und Dominicalsteuer [Steuer für grundherrliche Rechte, z. B. Zehenten, Handlöhne]. Unter den Fassionstiteln findet sich auch der aus Realitäten, resp. Gebäuden, und der für ständige Nebendienste (Cantor-, Organisten-, Meßnerdienste). Ein erlaubter Nebendienst ist noch die Gemeindeschreiberei, auf welchen sogar die Schullehrerseminarien Rücksicht nehmen sollen. An den Gemeindegründen ist ihnen ein verhältnismäßiger Antheil eingeräumt. So kommt jetzt durchschnittlich auf 1 Schulstelle in B. ein Gehalt von 325 fl. — Da der definitive Dienst des Lehrers keine pragmatischen Rechte in sich schließt, so ist jeder neuanzustellende Lehrer oder Verweser verpflichtet, sich in die durch Beiträge der Mitglieder und Zuschüsse aus Kreisfonds erhaltene Kreisschullehrer-Wittwen- und Waisen-Pensionsanstalt aufnehmen zu lassen; daraus erhält die Wittwe eines jeden Lehrers 40 fl. jährliche Pension, in einzelnen Kreisen mehr, bis zum zurückgelegten 15. Lebensjahr jede einfache Waise 8 fl., jede Doppelwaise 12 fl. Alimentationsbeitrag. Der Kreis Mittelfranken giebt hiezu 2000 fl. ständigen Beitrag, außerdem 2000 fl. zur Unterstützung dienstunfähig gewordener Schullehrer, 1600 fl. außerordentl. Unterstützungen, 500 fl. zu Unterstützung armer Wittwen, welche keinen Anspruch auf die Normalpension haben, 2144 fl. Pensionen und Alimentationen für Schullehrer, deren Relicten und Waisen. Aehnlich in den übrigen Kreisen. — Das Pensionswesen der Schullehrerrelicten bedürfte einer neuen Bearbeitung und Aufbesserung, denn wenn auch die Gemeinden verpflichtet sind, alles Fehlende zu ersetzen, so ist eben doch der Wille der Gemeinden kein guter und gnädiger Wille. Ein Schullehrerwaisenhaus, welches die fähigen Waisen zu Schullehrern bildete, wäre ein rechtes Bedürfnis. Die traurige Aussicht in die Zukunft der Relicten hält viele vom Schullehrerstande ab. — Die Regierung ist befugt, auf Kosten der Betheiligten Gehülfen zu setzen; aber sie kommt mit bedeutenden Zuschüssen zu Hülfe (Mittelfranken giebt 7150 fl. für Schulgehülfen). Emeritirte Lehrer beziehen noch von ihrer letzten Stelle Ruhegehalte, zu denen Zuschüsse aus Kreisfonds kommen. In der Regel wird den Alten und Kranken ein Gehülfe beigegeben. So bleiben sie in ihren Bezügen bis an ihr Ende.

Lehrerinnen giebt es fast nur in der katholischen Kirche (Ordensschwestern der Mehrzahl nach); von 315 kommen nach v. H. nur 8 auf die protestantische Kirche; sie finden hier keinen Boden. In Augsburg z. B. ist der ganze Mädchenunterricht der kath. deutschen Schulen in den Händen der Ordensschwestern (14 Lehrerinnen), während die prot. Schulen keine Lehrerinnen haben. Innerhalb der kathol. Kirche machen die Institute der englischen Fräulein und der armen Schulschwestern die größten Erobe-

rungen. Die Verbreitung der letzteren gebietet ein Minist.resc. v. J. 1852 zu fördern. Oeffentliche Erziehungsanstalten für Lehrerinnen sind nicht vorhanden, die Orden beschäftigen sich damit. Im Institut der engl. Fräulein zu Augsburg bereiteten sich 1855/56 24 Mädchen auf Lehrconcurse vor. — Die Minist.-Entschl. v. 31. Jan. 1836 regelt die Privatbildungsweise der Lehrerinnen und deren Prüfung für den Dienst.

B. Höhere Anstalten für Mädchen.

Die Entstehung derselben fällt in B. mit der Entstehung der Realinstitute zusammen, sie sind ein Product der Entwicklung des höheren Bürgerthums. Die adeligen Geschlechter ꝛc. haben das Bedürfnis eines höheren Unterrichts durch das Gouvernantenthum möglichst zu befriedigen gesucht, das höhere Bürgerthum bedurfte umfassendere Anstalten. Für diese war in B. vor andern Stephani thätig, der in Augsburg, Nürnberg, Ansbach höhere Töchterschulen geschaffen oder wenigstens neu organisirt hat. In Nürnberg ist bereits i. J. 1804 das Seidel'sche Privatinstitut entstanden. Eine der merkwürdigsten Anstalten dieser Art ist das Stetten'sche Töchtererziehungsinstitut in Augsburg, welches nach dem Willen der Stifterin Anna Barbara von Stetten ganz besonders den Zweck hatte, einer frühverwaisten Jugend den Verlust der elterlichen Liebe und Pflege zu ersetzen. Ferner ist besonders zu erwähnen die mit dem Diakonissenhause zu Neuen-Dettelsau unter der Leitung von Pf. Löhe verbundene Mädchenanstalt, theils wegen ihres kirchlichen Charakters (Einleitung in die Symbole, Lehrbuch im Französischen die Bibel und franz. geistliche Lieder, deutsche Literatur nach Vilmar, Einführung in das mhd.), theils weil sie namentlich auch vorzügliche Lehrerinnen für Familien, Schulen, Rettungs- und Kleinkinderbewahranstalten bildet. Im Jahr 1813 hat in München K. Maximilian eine Erziehungsanstalt (K. Maximiliansstift) geschaffen mit 60 Stellen, von denen 30 Freistellen sein sollen für Töchter von Offizieren, adeligen Familien und höheren bayerischen Staatsdienern vom Collegialrath aufwärts. Die weibliche Erziehungsanstalt der englischen Fräulein zu Bamberg ist 1829 unter den Auspicien der K. Regierung (Oberfrankens) eröffnet worden; eine Filialanstalt wurde 1854 in Nürnberg begründet, welche bereits 110 Schüler zählt, und neben 2 andern Töchterinstituten mit circa 500 Zöglingen und 30 Lehrindividuen besteht. Den engl. Fräuleininstituten wenden die höchsten Stände besondere Gunst zu, indem z. B. für die Anstalten zu Burghausen, Nymphenburg aus der Cabinetskasse Freiplätze bezahlt werden. Auch einige Regierungen lassen den höhern Anstalten Unterstützungen zufließen. Im Ganzen sind uns 47 klösterl. Institute der engl. Fräulein, armen Schulschwestern, Salesianerinnen, Dominicanerinnen, Franziscanerinnen, Ursulinerinnen, Frauen v. guten Hirten mit 274 Lehrindividuen und 1724 Schülerinnen bekannt, außerdem 56 nicht klösterliche Anstalten zu München, Mühldorf in Oberbayern; zu Frankenthal, Kaiserslautern, Speier, Zweibrücken in der Pfalz; zu Erlangen, Ansbach, Fürth, Nürnberg in Mittelfranken, zu Regensburg, Pielenhofen in der Oberpfalz; zu Würzburg, Kitzingen, Schweinfurt in Unterfranken; zu Augsburg, Lautrach, Kempten, Nördlingen in Schwaben mit 346 Lehrndividuen und 2472 Schülerinnen, so daß in Summa 4196 Töchter in höheren Anstalten unterrichtet werden. Diese sind ebenso, wie die öffentlichen Lehranstalten der öffentlichen Aufsicht und Leitung unterworfen, stehen unter den Stadtschulcommissionen (Districtsschulinspectionen) und legen durch öffentliche Prüfungen Zeugnis von ihrem Wirken ab; auch von den Regierungen werden sie durch Prüfungscommissäre visitirt. Wo der Geist einer gesunden Frömmigkeit und edler, deutscher Sitte diese Anstalten durchweht, welche einen großen Theil der künftigen Mütter der gebildeteren Stände erziehen, da sind sie ein sehr wohlthätiges Element in der Kette der Bildungsanstalten; wo aber Gewinnsucht sie ins Leben riefe, Eitelkeit der Eltern, die über ihren Stand hinaus wollen, sie bevölkerte, häuslicher Sinn und Lust an denjenigen Beschäftigungen, welche in dem künftigen Lebenskreise der Mädchen für sie die wichtigsten sein werden, in ihnen ertödtet und dagegen vorzugsweise diejenigen Dinge gepflegt würden, mit denen man die Unkundigen besticht und andern, vielleicht solideren Schulen den Rang abläuft,

da wären sie ein Gift im Volksleben. — Die vor uns liegenden Prospecte und Jahresberichte der bedeutendsten Institute B. geben zu nachstehenden Bemerkungen Veranlassung. Die größte Zahl der Unterrichtsstunden beträgt 41, während sie da, wo ein der gesunden Entwicklung des Leibes günstigeres Maß eingehalten wird, von 28 zu 34 Stunden emporsteigt. Diese vertheilen sich auf Religion, deutsche Sprache, Literatur, Rechnen, Geographie, Geschichte (incl. Mythologie), Naturlehre, Kalligraphie, franz., engl., italienische Sprache, Singen, Zeichnen, Handarbeiten, Tanz. — Das größte Stundenmaß wird überall der franz. Sprache zugemessen, wie wir hoffen, nur aus dem Grunde, weil das Erlernen einer fremden Sprache viel Zeitaufwand erfordert. Mit Freuden liest man in einem Jahresbericht: „Es ist vor allem die Muttersprache, in welcher das Kind so weit herangebildet werden soll, daß es im Stande ist, sich über dasjenige, was in seinem Lebenskreis liegt, mündlich und schriftlich klar, deutlich und bestimmt auszudrücken, die fremde Sprache soll nicht ein affectirtes Geplauder und eitles Welschthum unterstützen, sondern an ihrem Idiom der Bau der Muttersprache von dem Kinde mit lebendigerem Interesse verfolgt werden.“ — Nicht bloß Sprechen, sondern Sprache! Unter dieser Voraussetzung soll die fremde Sprache die höhere Anstalt der Töchter charakterisiren. Wenn aber, abgesehen von der Conversation, die fremden Sprachen 12—15 Stunden in Anspruch nehmen, die Umgangssprache des Instituts die franz. ist, so findet da ein solches Ueberwiegen des fremden Elements in der eigentlichen Bildungsperiode statt, daß das deutsche Element unterliegen muß. Solche Bildungsanstalten verdienen nicht auf deutschem Grund und Boden zu stehen. Literatur charakterisirt ebenfalls die höheren Lehranstalten für die Töchter, die einen bieten auch littérature, andere vermeiden weise den Namen Literatur, Literaturgeschichte und begreifen die Sache unter der deutschen Sprache. Sie machen die Töchter mit den Erzeugnissen der besten Schriftsteller, z. B. Shakespeares Kaufmann von Venedig, König Johann, Göthes Götz, Schillers Tell, Herders Cid, Tegners Frithiofsage, Verschiedenem von Platen, W. von Humboldt, Novalis, Schleiermacher u. A. vertraut. Andere legen Chrestomathien, namentlich die von Lüben und Nacke zu Grunde. Der Grundsatz: „keine Literaturgeschichte“ ist gewiß der allein richtige, aber durch Mittheilung des Besten aus der Literatur den Geschmack zu läutern, ist für die höhere Bildung der Töchter nothwendig, damit sie nicht in Gefahr kommen, an den Leihbibliothekar als Führer für dieses Gebiet zu gerathen. Die Geschichte ist allgemeine, umfassender als die der Volksschulen (Geschichten), und begreift die Geschichte der gebildeten Völker der alten und neuen Zeit. Bayr. Geschichte findet nach der neuesten Instruction über Geschichtsunterricht auch in den Töchterschulen besondere Berücksichtigung. So allgemein als die Geschichte erscheint auch die Geographie auf den Lehrplänen, desgleichen Naturgeschichte und Naturlehre unter verschiedenen, zum Theil zu vornehmen Namen. Hie und da vermißt man als öffentlichen Lehrgegenstand das Singen, das doch obligat sein sollte. Zeichnen berücksichtigt besonders Blumen- und Landschaftszeichnen mit dem praktischen Zweck, die Handarbeiten zu unterstützen. Diese füllen überall viele Stunden aus, 6—9, und werden überall zur Conversation in den fremden Sprachen, auch zum Lesen, hie und da auch zur Geschichte (wohl nur anekdotenmäßiger Behandlung) benützt. Sie umfassen Stricken, Nähen, Häckeln, Sticken, Uebungen in verschiedenen Modearbeiten, künstl. Stoppen. Da und dort wird vorzügliches Gewicht auf die unbedingt nothwendigen weiblichen Arbeiten gelegt, andere benützen gerade die Zeit vor Weihnachten für die minder nothwendigen. Was das Lehrerpersonal betrifft, so werden, ausgenommen in den Ordensinstituten, Religion, deutsche Sprache, Geschichte, Naturgeschichte, deutsche Literatur in der Regel Lehrern zugewiesen, Rechnen, Kalligraphie, Zeichnen, fremde Sprachen wechseln zwischen männlichem und weiblichem Lehrpersonal, doch sind die fremden Sprachen vorherrschend in weiblichen Händen. In den Klöstern fungiren in weit überwiegender Zahl Lehrerinnen; auf 27 klösterliche Institute kommen nur 11 Lehrer und 194 Lehrerinnen. Die Klöster sorgen deswegen auch für Lehrerinnenbildung; die nichtklösterlichen Lehrerinnen haben sich in

der Regel in den Pensionaten der Schweiz ausgebildet, oder sind besonders aus dem Canton Neuenburg herübergewandert. — Die Institute nehmen bald vom 6., vom 10., bald erst vom 13. Jahre an auf; die armen Schulschwestern beginnen ihre Wirksamkeit schon im 3. J. Die Mehrzahl erzieht bis ins 16., nur einige bis ins 17., 18. J. Die obersten Classen entvölkern sich in der Regel bis auf $^2/_3$, ja die Hälfte. Die Pensionsbeträge steigen von 80—400, Nebenausgaben nicht eingerechnet, das Unterrichtshonorar für die Externen von monatlich 1—10 fl. Zu geringe Ansätze dürften verboten sein, weil sonst leicht der Volksschule die solidesten Kräfte entzogen werden.

C. Die rettenden Anstalten in B. stehen, so weit es ihnen beliebt, unter dem Schutze des St. Johannisvereins, gestiftet im Jahr 1853 den 25. Dec. von Sr. Maj. d. König Max II. für freiwillige Armenpflege zur Concentration aller Thätigkeit und aller Anstalten, 754 Vereine und 114,643 Vereinsmitglieder umfassend, über ein Vermögen von 1,215,050 fl. (rentirendes und nicht rentirendes) und über eine ständige und unständige Einnahme von 758,019 fl. verfügend. Die erziehenden rettenden Anstalten für die Jugend wirken vom 1—13. J. und zwar vom 1—2. durch Krippenanstalten, vom 3—6. durch Kleinkinderbewahranstalten, vom 6—13. durch Rettungshäuser. Krippenanstalten zu München, zu Fürth, nehmen ehelich geborene Kinder in Wohnung und Pflege bis zum 2. J. — Kleinkinderbewahranstalten bestanden im Jahr 1851/52 91 mit 96 Lehrerinnen und 6796 Schülern mit einer Einnahme von 51,753 fl. (im Jahr 1833/34 nur 8 Anstalten mit 17 Lehrerinnen und 515 Schülern), besonders in den Städten, da sie auf dem Lande nur da gedeihen wollen, wo adelige Gutsherren und ausnahmsweise reiche Fabrikanten sie unterstützen; sie stehen wie die Schulen unter der Aufsicht der Schulbehörden. Die ersten allgemeinen Bestimmungen datiren vom Jahr 1839 und wollen alles schulmäßige, der Schule vorgreifende und darum die Kinder vorzeitig angreifende Treiben daraus entfernt wissen. Confessionell gemischte Anstalten dürfen bestehen, aber die katholischen Kinder sollen katholisch, die protestantischen protestantisch beten lernen von einer Person, eine schwierige Aufgabe. — Die Rettungshäuser nehmen fortwährend zu. Wir finden deren 8 (darunter 1 protest.) in Oberbayern, 1 in Niederbayern, 6 (2 protest.) in der Pfalz, 2 in der Oberpfalz, 6 (5 protest.) in Oberfranken, 7 (5 protest. 1 gemischt) in Mittelfranken, 4 (2 protest.) in Unterfranken, 7 (3 protest.) in Schwaben. Die ältesten protest. Anstalten sind das Nürnberger Rettungshaus, begründet 1824 durch Dr. Dittmar und Prof. K. v. Raumer, besonders unterstützt durch den Marktsvorsteher Platner, und fast zu gleicher Zeit durch den sel. Prof. Kraft gegründet eine Rettungsanstalt für Mädchen in Erlangen, deren Fortsetzung die Anstalt zu Puckenhof ist. Die meisten setzen sich zum Ziel, Dienstboten heranzuziehen, und beschäftigen die Zöglinge hauptsächlich mit häuslichen, Feld- und Gartenarbeiten, Spulen, Stricken und Nähen, wohl auch Strohflechten u. dgl. Das Kostgeld für ein Kind beträgt 40—60 fl. Die Anstalten erhalten sich wie überall durch freiwillige Beiträge, durch milde Gaben des St. Johannisvereins, (4600 fl. i. J. 1855/56), durch Zuschüsse aus Kreisfonds (zur Unterstützung der Privatthätigkeit, die in keiner Weise beengt werden soll). Die Schulen der Rettungsanstalten, sofern die Kinder nicht in die Ortsschulen geschickt werden, sind der Visitation unterworfen, ohne daß jedoch in ihre innere Einrichtung eingegriffen würde. Die Jahre 1853, 54, 55 haben eine große Anzahl dieser Anstalten hervorgebracht, gewiß nicht ohne den Einfluß des St. Johannisvereins. Die Puckenhofer Blätter sind als Centralorgan der evangelischen Rettungsanstalten und der freiwilligen Armenpflege zu betrachten. Der Jahrg. 1856 besonders liefert ausführlichere Berichte über die Rettungsanstalten. Auch Conferenzen wurden zur Beförderung derselben in den letzten Jahren in Bamberg abgehalten, zu denen sich Inspectoren und Hausväter einfanden. — Für ganz krüppelhafte Kinder besteht zu München ein zur Staatsanstalt erhobenes Institut; 1852 zählte es 15 Schüler in 2 Cursen mit 3 Lehrern und unterhielt sie mit einer Einnahme von 5,321 fl. 32 kr. — Taubstummenanstalten finden sich in einem jeden Kreis und

zwar zu München die K. Central-Taubstummenanstalt, Kreisanstalten zu Straubing, Frankenthal, Regensburg, Baireuth, Bamberg, Würzburg, Augsburg, Dillingen, 9 Anstalten mit 21 Lehrern, 19 Hülfspersonen, 226 Zöglingen und einer Einnahme von 33,424 fl. von Stiftungen, Gemeinden, dem Staate und von Privaten. An den Schullehrerseminarien sind Einrichtungen zur Erlernung des Taubstummenunterrichts getroffen. Eine städtische Anstalt besteht zu Nürnberg mit einem Stammvermögen von 17,870 fl. Die Graser'sche Methode des Taubstummenunterrichts ist am meisten im Gebrauch. In der Centralanstalt zu München werden Zöglinge, die nicht blödsinnig sind, zwischen dem 7. und 12. Jahre aufgenommen, Kostzöglinge des ersten Tisches bezahlen jährlich 150 fl., des zweiten Tisches 125 fl. Dauer des Unterrichts: 6 Jahre, spätestens bis zum 18. Jahr. Von den 50 Zöglingen sind 37 unentgeltlich aufgenommen. — Vorzügliches leistet die K. Blinden-Erziehungs- und Beschäftigungsanstalt zu München mit 7 Lehrern und 12 Hülfspersonen, 66 Zöglingen und einer Einnahme von 14,784 fl. Von 66 Zöglingen zahlen nur 3 theilweise, alle andern haben Freiplätze. Weitere Anstalten bestehen zu Würzburg, Nürnberg. Die Kinder erhalten den Volksschulunterricht, werden in weiblichen Handarbeiten, als Filet- und Strumpfstricken, und in technischen Arbeiten, Stroh- und Weidengeflechten, unterrichtet. In B. giebt es c. 400 blinde schulpflichtige Kinder. — Die armen Waisen stehen unter der Pflege des Armenpflegschaftsraths und resp. der Gemeinde, welche für ihre Erziehung und weiteres Unterkommen zu sorgen hat. Die Waisenanstalten in den ehemaligen Fürstenthümern Bayreuth und Ansbach geben jetzt nur noch Pfründen für Kinder vom 8. bis zum noch nicht erreichten 14. Lebensjahre und zwar nur solchen, welche ganz arm sind und vermögliche alimentationspflichtige Verwandte nicht besitzen. Diese Pfründen zu verschaffen ist Sache des Armenpflegschaftsraths. Die Waisen sollen bei ordentlichen Familien untergebracht werden auf Kosten der Gemeinden oder Stiftungen, wie sie im Bayreuth-Ansbachischen bestehen. Letztere haben ihre Zuflüsse auch aus jährlichen Kirchencollecten innerhalb des ehemaligen Territoriums. Die Waisenhäuser, insofern sie auf Privatstiftungen in einzelnen Städten oder Gemeinden gegründet sind, bestehen fortwährend besonders in den früheren Reichsstädten, z. B. Augsburg, Nürnberg, Nördlingen; Waisenhäuser als städtische Anstalten bestehen in circa 32 Städten. Eine der ältesten Anstalten dieser Art ist die sogenannte Waisen- oder Findelschule zu Nürnberg, deren schon i. J. 1365 Erwähnung geschieht, auf die in neuerer Zeit der Buchhändler Dr. Fr. Campe besonders fördernd eingewirkt hat. Eine ausdrückliche Erwähnung verdient das allgemeine Pfarrwaisenhaus zu Windsbach, welches seit 1837 im Segen besteht. Der Stifter des Waisenhauses, Ch. Ph. Brandt († 9. Jan. 1857) hat dieses Glaubenswerk mit einem Capital von 35 kr. angefangen. Jetzt beherbergt die Anstalt circa 60 Schüler, welche von 5 Lehrern den Unterricht der lat. Schulen empfangen. Für nicht verwaiste Pfarrerssöhne beträgt das Kostgeld 100 fl., für Söhne von Eltern weltlichen Standes 150 fl. — Die hausmeisterliche Behandlung der Waisenkinder, statt einer hausväterlichen, hat den Segen dieser Institute an vielen Orten gehemmt und darum die Vertheilung in Familien als wünschenswerther erscheinen lassen. Eine genaue Erhebung aller Anstalten für Unglückliche und Verwahrloste in B. ist gegenwärtig angeordnet und wird wohl das stat. Werk von Hermann bereichern, welches als Hauptquelle jedermann zugänglich ist.

J. D. Klemm.

D. Die Gelehrtenschulen in Bayern.

Die gelehrte Bildung ist in Bayern, wie anderwärts, in der ersten Hälfte des Mittelalters ausschließlich durch geistliche Anstalten gepflegt worden, theils durch die Kathedral- oder Domschulen, unter denen Freising am frühesten blühte, dann namentlich Augsburg, theils durch die zahlreichen Klosterschulen der Benedictiner, unter denen sich am frühesten Chiemsee, Benedictbeuern, Wessobrunn, weiterhin vorzüglich St. Emmeram in Regensburg, Niederalteich, Tegernsee, Weihenstephan und Scheyern auszeichneten (vgl. d. Art. „Benedictiner"). Oeffentliche Schulen entstehen zuerst unter den Wittels-

bacher Herzogen: die erste ist die Stadtschule zu München 1239. H. Ludwig der Reiche stiftet 1472 die Universität Ingolstadt: 1549 werden die ersten Jesuiten dahin berufen, 1559 denselben die Schulen in München übergeben, allmählich giengen alle öffentlichen kathol. Bildungsanstalten in die Hände der Jesuiten über. Die Klosterschulen der Benedictiner suchten mit ihnen zu wetteifern: 1684 bildeten 29 Klöster eine Congregation, deren Hauptzweck Wissenschaft und Unterricht war; Gymnasien übernahmen sie nur in Salzburg (1623 zur Universität erhoben) und 1708 in Freising; im Kloster Ettal wurde 1711 eine Ritterakademie, collegium nobilium gegründet; evangelische Gelehrtenschulen entstanden in den Reichsstädten, wie Nürnberg (vgl. über die Mitwirkung Melanchthon's Raumer Gesch. d. Päd. I, S. 199), Augsburg, Regensburg, Schweinfurt und in den brandenburgischen Markgrafschaften Ansbach und Baireuth die Schulen zu Ansbach, Kl. Heilsbronn, Hof, Neustadt a. d. Aisch. Bei der Aufhebung des Jesuitenordens (1773) hatte Kurfürst Max. III. den größten Theil der Güter desselben zu einem Fond für die Schulen bestimmt, Karl Theodor aber verwendete sie zur Stiftung einer bayerischen Zunge des Malteserordens; die Gymnasien wurden mit Lehrern aus den Klöstern besetzt, 1803 bei der Aufhebung der Klöster mit Weltgeistlichen und Laien. Die Geschichte eines großen Theiles der Gymnasien ist in neuerer Zeit in Programmen beschrieben: Uebersichten über die bayerischen Schulen überhaupt geben die beiden Programme von Wagner, Regensburg 1839, und Krieger, Straubing 1852.

Der erste Schulplan für die im heutigen Kgr. Bayern vereinigten Provinzen erschien in dem von Niethammer ausgearbeiteten „Allgemeinen Normativ" von 1808, streng auf das humanist. Princip gegründet, im Gegensatz gegen den realistischen Wismayr'schen von 1804. Der erstere gliedert die sämmtlichen Studienanstalten in I. Universitäten und diesen parallel die Lyceen, II a. Gymnasium, diesem parallel b. das Realinstitut, III a. Progymnasium, b. Realschule, IV. als Vorbereitung zu beiden Zweigen die Primärschule. Die letztere begreift in 2 Classen das 8.—12. Lebensjahr, das Progymnasium das 12.—14., das Gymnasium das 14.—18. Jahr. In IV soll eine vollständige Fertigkeit in der grammat. Technik der latein. und deutschen Sprache erlangt werden, damit in III a das Hauptgewicht auf die griechische Grammatik gelegt werden könne, für II a wird die Beschäftigung mit den gelehrten Sprachstudien und der Einleitung in das speculative Studium der Ideen (1810 bezeichnet als praktische Elementarübungen des speculat. Denkens) vorgezeichnet. Auf allen drei Stufen II—IV betragen die wissenschaftl. Lehrstunden 26, von denen in II a die Claßlehrer 16 zu geben haben: neben diesen bestehen zwei besondere Gymnasiallehrer, der eine für Mathematik mit Kosmographie und Physiographie, der andere für die philosophischen Wissenschaften, jeder mit 4 Stunden in jeder der 4 Gymnasialclassen. Der letztere sollte in der untersten Classe Religions-, Recht- und Pflichten-Kenntnis lehren, darauf folgen logikalische Uebungen, Einleitung in die Philosophie, endlich in der Oberclasse Einleitung in die Kenntnis des allg. Zusammenhangs der Wissenschaften, oder wo diese Stufenfolge die Forderung zu hoch zu stellen scheine, Logik, Kosmologie, natürliche Theologie, Psychologie, die ethischen und rechtlichen Begriffe, endlich philosoph. Encyklopädie. Erst 1810 wurde der Religionsunterricht, der dem Lehrer der philosoph. Vorbereitungsstudien verblieb, auf alle 4 Classen des Gymnasiums ausgedehnt. — Für den Gang des Sprachunterrichts sind in den einzelnen Classen nicht nur die latein. und griech. Schriftsteller (wobei von der heutigen Praxis namentlich das abweicht, daß in der Untermittelclasse Homerische Hymnen, Bion, Moschus, Batrachomyom., und erst in der Obermittelclasse Ilias und Odyssee stehen), sondern auch eine Reihenfolge der deutschen Autoren festgesetzt. In der Geschichte fällt ein erster genereller Cursus in die Primärschule und Progymnasium, nach Jahrescursen abwechselnd mit Geographie, im Gymnasium 1. Cl. vergleichende alte und neue Geographie, 2. Cl. Mythologie und Archäologie, und erst in 3. und 4. der zweite specielle Cursus der Geschichte.

Die philosoph. Vorbereitungsstudien wurden 1816 aufgegeben; zugleich nicht bloß

der Fachlehrer für Philosophie, sondern auch der für Mathematik aufgehoben; Religion und Mathematik sollten von den ordentlichen Classenlehrern übernommen werden, doch sollte zu diesem Zweck eine wechselseitige Aushülfe der Professoren stattfinden können. Die Schulordnung von 1824, welche die zwei Progymnasial- und vier Gymnasialclassen in ein Gymnasium mit 5 Classen vereinigte, zwischen das Gymnasium und die Universität aber als obligatorisch eine Lycealclasse stellte, übertrug dem Lycealprofessor der Mathematik zugleich diesen Unterricht für die 3 oberen Classen des Gymnasiums und beschränkte die Fähigkeit zum Religionsunterricht auf Lehrer geistlichen Standes. Die Schulordnung von 1830 (welcher der von Thiersch 1829 ausgearbeitete, aber sofort vom Ministerium wieder zurückgenommene und modificirte Schulplan zu Grunde lag*) stellte eine eigene Professur für die Mathematik am Gymnasium wieder her, resp. beließ den Mathematikprof. der aufgehobenen Lycealclasse, die eben in die Oberclasse des Gymnasiums übergieng. Was die übrigen Schwankungen in den verschiedenen Schulordnungen und Generalrescripten von 1824, 1830, 1834, 1836, 1838 bis zur neuesten revidirten Ordnung der latein. Schulen und der Gymnasien im Königr. Bayern, München 1854 (K. Centralschulbücherverlag) betrifft, so giebt das Buch von C. L. Roth „das Gymnasial-Schulwesen in B. zwischen den Jahren 1824 und 1843" reiche Auskunft; Einzelnes wird im Folgenden gelegentlich seine Stelle finden. Die wichtigsten Verordnungen seit Anfang des Jahrhunderts giebt die Verordn.-Sammlung von Döllinger Bd. IX, Th. II. Der humanistische Standpunct ist in den Schulplänen beibehalten worden: der von 1824 benennt als Aufgabe des eigentlichen Gymnasiums „das gesteigerte grammatische und das gesammte humanist. Studium", der von 1829 „die dem Studium der Wissenschaften sich widmende Jugend für die Universität geistig zu stärken und gründlich vorzubereiten"; damit stimmen die folgenden überein.

Bestimmungen über Privatschulen. „Wer einen den öffentl. Unterricht an der Schule oder an dem Gymnasium ersetzenden Privatunterricht ertheilen will, muß, wenn er nicht dem geistlichen Stande angehört, die Prüfung für das Lehramt am Gymnasium bestanden haben. Die Errichtung von Privatunterrichts- und Erziehungsanstalten, die anstatt der lat. Schule oder des Gymnasiums dienen sollen, hängt von der Genehmigung der K. Kreisregierung ab. Dem nächsten Gymnasialrectorat wird die Aufsicht übertragen." Revid. Ordg von 1854. Privatinstitute, deren Zweck dem der Gymnasien entspräche, giebt es dermalen keine; mit der latein. Schule parallel gehen die latein. Privatschulen in Münchberg und Thurnau, die Cußner'sche Erziehungsanstalt in Würzburg. — Die Gelehrtenschulen theilen sich in Gymnasien und lateinische Schulen. Die Lyceen, deren zehn bestehen, lassen wir im Folgenden ganz bei Seite, da sie nicht, wie die Lycealclassen von 1824—29 sollten, eine Uebergangsstufe zwischen Gymnasium und Universität bilden, sondern hinsichtlich der Lehrgegenstände auf gleicher Linie mit den Universitäten stehen; es sind 3 mit bloß philosophischer Facultät, 7 vollständig mit theol. und phil. Facultät, Candidaten 615 im J. 1857; sie werden meist nur von katholischen Theologen besucht. Die Primärschulen wurden 1816 von den Gymnasien gesondert als „latein. Vorbereitungsschulen" und als Localanstalten erklärt in Bezug auf Lehrergehalte und Realexigenz, welches aber ebensowenig damals als bei der Wiederholung dieses Grundsatzes 1824 gegen die Protestationen der Gemeinden durchgeführt wurde. An denjenigen latein. Schulen, welche in Städten mit Gymnasien bestehen, wurde der Vorstand der ersteren, genannt Subrector, 1830 unter die Oberaufsicht des Gymnasialrectors gestellt, 1833 die Vorstandschaft in der Person des letzteren vereinigt. Hinsichtlich der Dotirung der Lateinschulen suchte man 1850 eine Ausscheidung zu treffen zwischen denen, die durch ein absolutes Unterrichtsbedürfnis bedingt seien und denen, die ihr Dasein nur örtlichen und gemeindlichen Interessen verdanken; allein die Berichte der Kreisregierungen fielen so verschiedenartig aus, daß

*) Vgl. Thiersch über gelehrte Schulen, mit besonderer Rücksicht auf Bayern.

das Ministerium diesen Versuch zunächst aufgeben mußte. Gymnasien, im Ganzen 28, sind, nach der 1841 durchgeführten confessionellen Sonderung, a) katholische: München (3), Freising, Landshut, Passau, Straubing, Metten, Augsburg, Dillingen, Kempten, Neuburg, Amberg, Bamberg, Eichstädt, Aschaffenburg, Münnerstadt, Würzburg, Speyer; b) protestantische: Augsburg, Ansbach, Erlangen, Nürnberg, Baireuth, Hof, Schweinfurt, Zweibrücken; c) gemischt Regensburg. Ein jedes hat 9 ordentliche Lehrer, nämlich 4 Claßlehrer und einen Lehrer der Mathematik für das Gymnasium und 4 Claßlehrer für die latein. Schule; an einzelnen besonders überfüllten Anstalten — gegenwärtig in Baireuth, Augsburg (St. Stephan), Metten, Regensburg und Würzburg — bestehen Parallelclassen mit besonderen Lehrern *). Außer den 28 mit Gymnasien verbundenen Lateinschulen, wozu das mit dem Ludwigs-Gymnasium in München verbundene Erziehungsinstitut als besondere Schule kommt, bestehen in anderen Orten noch 67 isolirte Lateinschulen, gleichfalls nach jenen 3 Kategorieen confessionell gesondert. Dieselben sind theils vollständige mit 4 Classen, und zwar 28 mit Gymnasien verbundene, 34 isolirte, theils unvollständige mit 1—3 Hauptlehrern (ebenfalls 34). Die Schülerzahl sämmtlicher 96 Lateinschulen berechnen die „Beitr. zur Statistik des K. Bayern von Hermann 1852" auf 7405, nämlich 4795 Katholiken, 2429 Protestanten, 177 Juden, 4 Andersgläubige, die der eigentlichen Gymnasien auf 3529 **), nämlich 2689 Katholiken, 798 Protestanten, 42 Juden, bei einer Bevölkerung von 4,526,650, wovon über 3 Mill. Katholiken, über 1¼ Mill. Protestanten, ungefähr 56000 Juden, 6000 Mennoniten, Wiedertäufer und Griechen. Von den Gymnasien bestanden bei der Schlußprüfung jenes Jahres 789 Schüler, 1832 nur 480. Die Summe der auf den 3 Universitäten studirenden Inländer wird von H. 1832 auf 2234, 1852 auf 2839 angegeben, woraus sich im Vergleich mit obiger Differenz in der Zahl der Abiturienten eine entschiedene Abnahme des Zudrangs zum Studiren ergiebt. Am meisten geschieht für den Unterricht durch Mittelschulen in der Pfalz, die Oberpfalz ist bei den Studien am schwächsten vertreten. Die höheren Stände schicken ihre Söhne durchgehends in die Gelehrtenschulen, der höhere Bürgerstand überwiegend; in den kathol. Landestheilen kommt ein guter Theil der Schüler aus dem niederen Bauernstande. Etwa ⅕ der Abiturienten des Gymnasiums geht zu solchen Zweigen des Staatsdienstes über, welche keine akademischen Studien erfordern, von der latein. Schule etwa ein starkes Drittel zu Gewerben. Im allgemeinen hat man in den letzten Jahren in Folge größerer Strenge bei der Versetzung bei manchen (kathol.) Anstalten eine auffallende Minderung der Schülerzahl beobachtet.

Die Einnahmen für die Gymnasien und Lateinschulen berechnen sich nach den Tabellen von H. (in runder Summe)

aus dem Fundations-Vermögen auf	67094 fl.
aus Schulgeldern	38659 „
von Gemeinden	29918 „
von Stiftungen	44504 „
vom Staate	279191 „
Summa (mit Hinzurechnung von 3 fl. in Kreuzern)	459369 fl.

*) Statt der früher angenommenen Normalzahl von 40 Schülern heißt es jetzt in der Rev. Ordg: Haben sich für eine Classe mehr als 50 Schüler gemeldet, so wird dem Lehrer ein Aushülfslehrer beigegeben, oder die Classe in Parallelcurse getrennt.

**) Nach der N. Münchner Zeitung beträgt diese Zahl im J. 1857 nur noch 2419, die Schülerzahl der 28 Gymnasien mit Einschluß der dazu gehörigen Lateinschulen im J. 1849: 8259, im J. 1853: 8239, i. J. 1857: 6511. „Nur an wenigen Anstalten ist ein Zuwachs bemerkbar, die allermeisten haben abgenommen, und zwar einige an die 100 und darüber, z. B. Amberg, Bamberg, Landshut, Passau, Speyer, besonders aber Würzburg, Straubing, Dillingen und Regensburg, welches gleich um 279 weniger zählt als vor 4 Jahren." Unter den Kreisen zeigen die meisten Reductionen Niederbayern, Schwaben, Oberpfalz und Oberfranken.

In diese Summe sind einbegriffen die Beiträge der Standesherrschaft Pappenheim für die dortige latein. Schule, nicht einbegriffen der Mehrbedarf des Gymnasiums zu Metten, der von dem dortigen Benedictinerstifte, und der Gesammtbedarf der latein. Schule zu Scheyern, welcher von der dortigen Benedictiner-Abtei bestritten wird. In Bluntschli's Staatswörterbuch wird der Aufwand für die Lateinschulen mit 154,768 fl., der für die Gymnasien mit 195,699 fl. angegeben, der Beitrag des Staats zu den ersteren mit 52,209 fl., zu den letzteren mit 120,479 fl. — Ein gleichmäßiges Schulgeld suchte man 1816 für die latein. Schulen (höchstens 4 fl. jährlich), 1824 für die Gymnasien mit 20 fl. jährlich festzusetzen: diese Gleichheit hat sich nie durchführen lassen, und gegenwärtig schwankt das Schulgeld zwischen 1 fl. 12 kr. als Minimum und 18 fl. jährlich als Maximum. Im März 1824 wurde decretirt, daß nur ein Platz im ersten Drittheil als hinlänglicher Beweis der Würdigkeit (neben der Dürftigkeit) für die Befreiung vom Schulgelde anzunehmen sei, im Oct. 1824 ein Platz in den zwei ersten Drittheilen einer Classe; später ist das nicht wiederholt, mithin die Entscheidung der Würdigkeit einfach dem Lehrerrath jeder Anstalt überlassen worden. Bücherstipendien bestehen vereinzelt: öffentliche Freitische wohl nur in der Form der Seminare und Alumneen.

Mit den betreffenden öffentlichen Schulen sind als Erziehungsanstalten verbunden: katholische, die königl. Erziehungsinstitute in Landshut, Neuburg und Amberg, die für künftige Geistliche bestimmten Knabenseminare in Freising, Passau, Aschaffenburg und Eichstädt, die Benedictinerinstitute in München, Augsburg, Scheyern und Metten, das Convictorium im Karmeliterkloster zu Straubing, das v. Auffeeßische Seminar in Bamberg; protestantische das Collegium zu St. Anna in Augsburg, das Alumneum in Ansbach und für kirchliche Zwecke die Alumneen in Regensburg und Hof, das Pfarrwaisenhaus in Windsbach (s. oben S. 444).

Vorschulen, die der lateinischen Schule in den latein. Elementen vorarbeiten, den deutschen Lehrstoff mit der Volksschule gemein haben, bestehen an manchen Orten, aber nur als Privatanstalten. Combinirung mit Realclassen findet sich namentlich bei den latein. Schulen der Pfalz, von welchen nur zwei keine Realcurse haben, während im ganzen diesseitigen Bayern nur drei latein. Schulen mit Realcursen verbunden sind; die Realschulen haben statt der alten Sprachen: Naturgeschichte, Geometrie, die Elemente der Physik, das Uebrige haben sie mit den Lateinschülern gemeinsam. — Eine Uebergangsstufe zwischen Gymnasien und Universität bestand nur von 1824—29 in der Lycealclasse. — Die Schülerzahl an den 26 Landwirthschafts- und Gewerbsschulen betrug 1852 nach Hermann 2549, also nicht ganz 1/4 im Vergleich mit den Gelehrtenschulen; die Zahl der männlichen (Werktags-) Schüler in den deutschen Schulen 284,788, so daß also etwa auf 26 männliche Volksschüler ein Schüler der Gelehrtenschule kommt.

Die unmittelbare Leitung der isolirten Lateinschulen steht den Subrectoren, die der vollständigen Studienanstalten den Gymnasialrectoren zu. Rector und beziehungsweise Subrector ist einer der ordentlichen Lehrer der beiden oberen Classen. Die collegiale Vorstandschaft, 1808 eingeführt, wonach dem Rector zwei von dem Professorencollegium auf je zwei Jahre gewählte Rectoratsassessoren beigegeben waren, wurde 1829 aufgehoben: die damals eingeführten Ortsscholarchate, welche gewissermaßen eine Vermittlung mit dem Publicum bilden sollten, sind, nachdem sie meistentheils schon länger ohne Wirksamkeit gewesen, in der Revid. Ordnung v. 1854 aufgegeben. Die aus Besorgnis vor politischen Verirrungen 1833 eingesetzten, und „mit den ausgedehntesten Vollmachten in Bezug auf all dasjenige, was die Disciplin betrifft" versehenen Regierungscommissäre (der Stadtcommissär, Landrichter oder Herrschaftsrichter des Ortes) wurden gleichfalls 1854 aufgehoben. Der Rector hat somit jetzt nur den Lehrerrath zur Seite, mit welchem er den Gang des Unterrichts beräth und welcher in Bezug auf Promotion der Schüler und auf Behandlung schwerer Disciplinarfälle entscheidet: der höchste Strafgrad, die Exclusion von sämmtlichen Anstalten, wird auf Antrag des Lehrerrathes von der k. Kreisregierung verfügt. Die isolirten Lateinschulen sind dem Rector eines der nächsten

Gymnasien zur Oberleitung zugewiesen. Die Oberaufsicht über sämmtliche Studienanstalten eines Kreises übt die k. Kreisregierung aus. Die bei dieser Behörde angestellten besonderen Schulräthe hörten 1825 auf; 1832 wurden die Kreisscholarchate eingeführt, eine Function, zu welcher Rectoren, Professoren und Schulinspectoren gewählt wurden, und welche außer der Berathung der Regierung auch in Visitation der Gelehrtenschulen bestehen sollte. Doch ist diese factisch nur bei den isolirten Lateinschulen ausgeführt und neuerdings scheint das Institut der Kreisscholarchate nur noch für die Volksschule fortzubestehen, so daß also technische Räthe für die Gelehrtenschule bei der Kreisregierung so gut als nicht bestehen; bei der obersten Behörde pflegt einer der Räthe ein Mann vom Fache zu sein. Ein eigenes Ministerium für Kirchen- und Schulangelegenheiten wurde (an die Stelle des 1825 geschaffenen obersten Kirchen- und Schulraths, einer Section des Ministeriums des Innern) zuerst 1847 gegründet, dieses Portefeuille aber nach einander verschiedenen anderen Ministern zugleich mit einem andern übertragen, endlich 1848 mit einem eigenen Minister besetzt. Die Geschäftseintheilung bei den Ministerialräthen ist wohl keine feststehende. Die Bestimmung des II. Anh. zur II. Verfassungsbeilage, daß die protest. Schulangelegenheiten durch einen protest. Oberstudienrath, die kathol. durch einen kathol. zu bearbeiten seien, ist von jeher nicht auf die Gymnasien, sondern nur auf die Volksschulen bezogen worden; so daß also das Referat über die sämmtlichen Gymnasien dermalen vorzugsweise einem kathol. Ministerialrath übertragen ist, wie es früher auch ebenso in den Händen eines protest. Oberstudienrathes war. Dasselbe gilt für das Referat bei den Kreisregierungen.

Das normale Alter zum Eintritt in die unterste Classe ist das vollendete 10. Jahr, der Aufenthalt in einer Classe ein Jahr, also das Normalalter bei dem Uebergang zur Universität 18 Jahre. Von dem Eintretenden wird verlangt die Kenntnis des entsprechenden Lehrstoffs der deutschen Schule, der einfachen Rechnungsarten und der latein. Declinationen. Die Promotion in eine höhere Classe wird jährlich einmal im Herbste vorgenommen nach dem Urtheil des Lehrerraths: wer nach zweijährigem Besuche einer Classe sich nicht zum Aufsteigen befähigt, wird von der Anstalt entfernt, ebenso wer eine Classe repetirt hat und die nächst höhere wieder repetiren müßte. Die im Jahr 1834 getroffene, übrigens nicht überall durchgeführte Anordnung, daß je zwei Classenlehrer mit einander wechseln sollten, so daß also ein Lehrer seine Schüler immer durch zwei Classen fortführte, ist in der Revid. Ordg v. 1854 aufgegeben.

Die Stundenzahl, welche 1834 in allen Classen auf 22 beschränkt wurde aus Besorgnis, die Schüler zu überbürden (vgl. Roth, S. 49), ist in der Rev. Ordg für die latein. Schule auf 22 belassen, für das Gymnasium doch auf 24 erhöht worden. Die Stunden sind also vertheilt:

	Lat. Schule.				Gymnasium.			
	I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2
Latein	10	10	8	8	7	7	6	6
Griechisch	—	—	5	5	6	6	5	5
Deutsch	3	3	2	2	2	2	2	2
Französisch	—	—	—	—	2	2	2	2
Arithmetik (im Gymn. Mathem.)	3	3	2	2	3	3	3	3
Geographie	2	2	1	1	—	—	—	—
Geschichte	—	—	2	2	2	2	2	2
Physik	—	—	—	—	—	—	2	2
Kalligraphie	2	2	—	—	—	—	—	—
Summa	22	22	22	22	24	24	24	24

Diese Gegenstände sind obligatorisch: facultativ Hebräisch, Gesang, Zeichnen, Turnen und Schwimmen; an einzelnen Anstalten wird auch Englisch, Italienisch, Ste-

nographie und Instrumentalmusik gelehrt. Doch wird auch für die Nebenfächer festgesetzt, daß ein Austritt während des Semesters nicht gestattet werde.

In Betreff der Lehrbücher unterliegt der Religionsunterricht der allgemeinen Bestimmung, nach welcher für die Religion, für die Sprachen, die Poetik und Rhetorik, die deutsche Literaturgeschichte, die Mathematik und Physik, die Geschichte und Geographie, die nöthigen Lehr- und Lesebücher, Uebersetzungsbücher und sonstige Hülfsmittel vom Ministerium bezeichnet, für jede Sparte aber eine Auswahl aus mehreren Werken gestattet wird. Der Lehrerrath einer jeden Anstalt hat die aus den bezeichneten Büchern getroffene Wahl anzuzeigen und muß fünf Jahre an den gewählten Büchern festhalten.

Der Religionsunterricht wird von Geistlichen oder von Lehrern geistlichen Standes ertheilt; das Oberaufsichtsrecht üben die kirchlichen Behörden aus. Für den Religionsunterricht der kathol. und protest. Schüler ist an allen Anstalten vom Staate gesorgt, nicht aber für den jüdischen. Jeder Schultag beginnt mit einer Andachtsübung, welche für die kathol. Schüler im Besuche der hl. Messe, für die protest. in einem Morgengebete (ohne Bibellesen), an einzelnen Anstalten auch mit Gesang besteht. Dabei wurde 1839 die Einschaltung eines Gebetes für den König und die Obrigkeit an jedem Tage befohlen. Uebliche Lehrbücher, bei den Protestanten: Bibl. Gesch. von Zahn, Rauschenbusch, heilige Gesch. von Kurtz, Thomasius Grundlinien; bei den Katholiken: Bibl. Gesch. von Christ. Schmid, gr. Katechis. für sämmtl. Bisth. Bayerns, Lehrb. d. Relig. für d. kath. Gymn. Bayerns. Memorirstoff für die Protestanten: 40 vom Oberconsist. ausgewählte Gesangbuchslieder, Katechismus und Sprüche. Die Schüler, welche den Confirmandenunterricht besuchen, sind deshalb von dem Religionsunterricht in der Schule nicht entbunden. Die kirchlichen Katechisationen werden von den Schülern nicht besucht. Gemeinsame Abendmahlsfeier der Schüler ist meistens eingeführt, aber nicht mit den Lehrern. Die Schüler beider Confessionen sind gehalten, an allen Sonn- und Feiertagen dem Gottesdienste in ihren Kirchen beizuwohnen; und zwar, wie die Revid. Ordnung vorschreibt, unter der Aufsicht der Lehrer ihrer Confession. Bezüglich der Betheiligung der Lehrer am Gottesdienst galt protestantischerseits früher der in dem Generale von 1810 aufgestellte Grundsatz, nach welchem erwartet wurde, daß die Lehrer den Schülern mit gutem Beispiele im Kirchenbesuche vorangehen, gefordert aber nur, daß jeden Sonntag einer der Lehrer nach einem Turnus die Schüler in der Kirche überwache. Nach einer Verordnung von 1850 sollte letzteres aber nicht mehr genügen, sondern wurde streng gefordert, daß jeder Lehrer sich an jedem Sonntag bei dem Gottesdienste einzufinden habe. — Die Verfügungen von 1841 und 1842, wonach einem Schüler, der nicht eine bestimmte Note in Frömmigkeit wie in Religionskenntnissen erworben hätte, das Vorrücken in eine höhere Classe versagt wurde (vgl. Roth, S. 84), sind in der Rev. Ordn. aufgegeben.

Im Lateinischen ist der untersten Classe die Formenlehre, wobei „Wörterfamilien, aber nicht zusammenhangslose Wörter" gelernt werden sollen, der II. und III. die Syntax, der IV. die Wiederholung derselben und die Prosodie und Metrik (daktyl. Versmaße) zugewiesen. Die metrischen Uebungen beschränken sich auf Wiederherstellung aufgelöster Distichen; für das Gymnasium sind gar keine metrischen Uebungen im Schulplan erwähnt, demnach kann der einzelne Lehrer dieselben fortsetzen oder ganz unterlassen. Besondere Grammatikstunden sind für das Gymnasium nicht angeordnet; für die Lectüre sind in der III. latein. Schule Cornel. Nepos und Phädrus, in der IV. Cäsar's gallischer Krieg oder eine historische Chrestomathie, für die 4 Classen des Gymnasiums mehrere Auctoren zur Auswahl vorgeschrieben, in der Reihenfolge, daß die Historiker den Rednern und Philosophen, die Epiker den Lyrikern und Dramatikern vorangehen: Classe I. Caes. b. g., Curt., Cic. sen., am., Stücke aus Ov. Metam. u. Eleg.; cursorisch Caes. b. g. u. Just.; Cl. II. Liv., Sal., Ov. Fast., Virg. Aen., Stücke aus d. Eleg.; cursor. Curt.; Cl. III. Cic. Reden, epist. sel., Quintil. X, Virg. Bucol., Hor. carm. sel., ad Pis.; cursor. Liv., Sal., Virg. Aen.; Cl. IV. Cic. Reden, rhetor. und philos. Schriften,

Senec. epist. und kleinere philos. Schriften, Tac., Hor. Sat. u. Ep., Virg. Georg.; cursor. Liv. u. Cic. Neben der statarischen Lectüre soll auch eine cursorische stattfinden; nie sollen mehr als zwei latein. und zwei griech. Schriftsteller in statarischer Lectüre neben einander in einer Classe gelesen werden. Die Classikerausgaben des Münchner Centralschulbücherverlags wurden 1839 mit unerbittlicher Strenge als die allein geduldeten überall eingeführt; erst 1849 wurde dieses Monopol aufgehoben und auch andere Ausgaben wieder gestattet, sofern die betreffenden Behörden solche als zweckmäßig, insbesondere als correct und dem Gesichtsvermögen der Jugend als unschädlich erkannt hätten. Für die oberen Classen bleiben, da doch 2 St. wöchentlich auf Stilübungen gewöhnlich verwendet werden, nur 4 St. zur Lectüre; über die Vertheilung der Zeit zwischen Exponiren und Componiren ist für das Gymnasium nichts vorgeschrieben, für die latein. Schule durch Rescr. von 1856 monatl. 6 Hausaufgaben, welche der Lehrer daheim corrigirt, für sämmtliche Sprachgegenstände. Freie latein. Aufsätze sind in der Schulordnung nicht erwähnt, also den einzelnen Anstalten hier der eigne Weg überlassen. Ebenso bezüglich des Lateinsprechens. Lehrbücher: Grammatik v. Zumpt, Englmann, Putsche, Mutzl, Siberti-Meiring, Feldbausch, Middendorf-Grüter; Uebungsbücher: Jacobs-Döring, Englmann, Holzer, Gröbel, Schönborn, Süpfle, Hoffmann, Feldbausch, Ellendt, Schulz, Hefner, Seyffert, Nägelsbach; Metrik: Emmerig; Döderlein Vocabularium, Herold Vademecum.

Der Beginn des griechischen Unterrichts wurde 1838 (in der Abelschen Periode) von der III. latein. Schule auf die IV. verlegt. Die Revid. Ordg v. 1854 hat die frühere Einrichtung wiederhergestellt, wie man das auch factisch schon früher gethan hatte. In der III. und IV. Classe wird demnach die Formenlehre vollendet, die Syntax nebst den Dialekten fällt dem Gymnasium zu. Der grammatische Unterricht ist mit schriftlichen Uebersetzungen in das Griechische zu verbinden. Die zur Auswahl vorgeschriebenen Classiker sind: Cl. I. Xen. Anab., Hom. Od.; Cl. II. Xen. Cyrop. u. Hell., Plut. Vitae, Arrian. (Jacobs Attica), Hom. Il., cursor. Il. oder Od.; Cl. III. Isocr., Lys., Lycurg., Herod., Xen. philos. Schriften, Eurip.; cursor. Il.; Cl. IV. Demosth., Plat. (Crit., Apol., Lach., Menex., Charm., Protag., Phaedo, Gorg.), Soph., Aesch. (Prometh. u. Pers.), Theocr. Lehrbücher: Grammat. v. Buttmann, Uebungsb. v. Halm. Dispensation findet jetzt keine mehr statt.

Das Hebräische beginnt im Gymnasium als facultativer Unterricht. Bemerkenswerth ist, daß für die kathol. und die protest. Gymnasien hier verschiedene Lehrbücher vorgeschrieben sind; Grammat. v. Thiersch, Gläser-Schmitter.

Das Französische ist zum erstenmale wieder durch die Revid. Ordg v. 1854 zu einem obligator. Lehrgegenstand gemacht worden, wie es in den Bestimmungen von 1808 und 1816 gewesen war. Es soll dieser Unterricht, welcher im Gymnasium beginnt, in den beiden unteren Classen vorzugsweise die grammatische Seite und in den beiden oberen die Literatur berücksichtigen und hiemit Sprechübungen verbinden; es sind in der Regel besondere Lehrer dafür angestellt. Lehrbücher: Gramm. v. Ahn, Eisenmann, Claude et Lemoine, Bettinger, Chrestom. u. Uebungsb. v. Ahn, Seyerlen, Süpfle, Gruner, Wildermuth, Lüdecking, Mager, Vinet.

Der deutsche Unterricht ist in sämmtlichen Classen der latein. Schule sowohl ein theoretischer (Grammatik), als ein praktischer (Satzbildung, Aufsätze, — in Cl. I u. II wird in der Rev. Ordg namentlich auch Verbesserung fehlerhaft angegebener Sätze empfohlen — metrische Versuche), ferner Auswendiglernen und Vortrag von Lesestücken; im Gymnasium sollen außer den Uebungen zur Bildung des Ausdrucks in mündlicher und schriftlicher Rede durch Aufsätze, wozu besonders Chrieen, aber auch zergliedernde Uebersichten des Gelesenen mit Versuchen eigener Beurtheilung empfohlen werden, die Schüler mit den besten Auctoren möglichst vertraut gemacht, in den zwei obersten Classen auch ein historischer Ueberblick der deutschen Literatur von Ulfilas bis Klopstock mit Erklärung ausgewählter Stücke des Nibelungenliedes, der Gudrun 2c., sowie die Theorie

der Dicht- und Redekunst vorgetragen werden. Lehrbücher: Gramm. v. Heyse, Kehrein, Bauer, Götzinger, Wey; Lesebücher v. Wackernagel, Döderlein, Kehrein, Hopf; Literaturgeschichte von Pütz, Beilhack, Hamberger; Rhet. u. Poet. von Schmeisser, Richter, Uschold, Heinsius, Bone.

Die Geschichte zerfällt in einen zweifachen Cursus: der erste besteht in einer übersichtlichen, chronologisch geordneten Darstellung der wichtigsten, an hervorragende Persönlichkeiten geknüpften Thatsachen der griechischen und römischen Geschichte mit Einschluß der Zeit der Völkerwanderung in der III. Cl. der latein. Schule, in einer gedrängten Uebersicht der deutschen und bayerischen Geschichte in der IV. Cl. Der zweite Cursus umfaßt die allgemeine Geschichte und zwar in der I. Cl. des Gymnasiums, die alte bis auf Augustus, in II—IV die mittlere und neue, und in besonderer Behandlung die bayerische, wobei jedoch die Bestimmung von 1851, daß in den zwei obersten Classen die Sommermonate ausschließlich der bayerischen Geschichte gewidmet werden sollten, in der Rev. Ordg v. 1854 nicht wiederholt worden ist. Auch die Vorschrift einer bestimmten Anzahl chronologischer Data, wie sie aus Anlaß der Lorinserschen Anklagen 1837 (für die latein. Schule 24, für d. Gymn. 137) gegeben worden war, findet sich nicht mehr in der Rev. Ordg. Die Lehrbücher sind nach der confessionellen Sonderung der Anstalten getrennt. An den größeren Gymnasien ist auch meistens für die confessionelle Minderheit ein besonderer Geschichtsunterricht eingeführt. Ueber die früheren Verordnungen ist ausführlich gehandelt in Mützells Ztschr. f. d. Gymnasialwesen III. Bd., S. 503 ff. Lehrbücher, allg. Gesch. Protest. Dittmar, Dietsch, Beck; Kathol. Walter, Uschold, Pütz, Beitelrock; deutsche Gesch. Kohlrausch, Uschold, Beitelrock; bayr. Gesch. Milbiller, Böttiger, Heilmann, Spruner, Heinisch.

Der geographische Unterricht umfaßt in den 4 Classen der latein. Schule in I. eine Uebersicht der fünf Erdtheile, in II. Europa und besonders Deutschland unter vorzüglicher Berücksichtigung der Höhenzüge und Flußgebiete, in III. die außereuropäischen Erdtheile, in IV. eine tiefere Begründung des Lehrstoffes der früheren Classen mit größerer Berücksichtigung der polit. und statistischen Verhältnisse. Dabei ist durch Hinweisung auf wichtige historische Ereignisse die Geschichte mit der Geographie in Verbindung zu bringen: andererseits soll im Gymnasium, wo kein besonderer Unterricht in der Geographie mehr ertheilt wird, bei dem Vortrage der Geschichte auf Wiederholung und Erweiterung der geographischen Kenntnisse Bedacht genommen werden. Lehrbücher: Raumer, Daniel, Arendts, Schacht, Burger, Volger, Kleinstäuber.

Naturgeschichte kommt nur in den mit Realcursen verbundenen Lateinschulen vor.

In der Arithmetik ist für die I. Classe der latein. Schule die Wiederholung und weitere Ausbildung der vier Species in benannten und unbenannten Zahlen und die gemeinen Brüche nebst Kopfrechnen vorgezeichnet; in II. Decimalbrüche und Anfang der Proportionslehre mit unbenannten Zahlen, Regel de tri mit benannten Zahlen, in III. Proportionslehre mit benannten Zahlen, einschlüssig der Gesellschafts-Allegationsrechnung, in IV. theoretische Begründung des früher Erlernten, Behandlung der Näherungsbrüche und Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzeln aus Zahlen ohne wissenschaftliche Begründung. Im Gymnasium umfaßt der mathemat. Unterricht in I. die Buchstabenrechnung innerhalb der 4 ersten Operationen, zugleich als wissenschaftliche Begründung der in den zwei ersten Classen der latein. Schule vorgekommenen Lehren, dann die Lehre von den Proportionen und die Gleichungen vom 1. Grade, in II. Potenzen und Wurzeln, Gleichungen vom 2. Grade, Logarithmen und Progressionen, in III. Planimetrie in durchaus heuristischer Weise, daher langsam vorrückend; in IV. Stereometrie und ebene Trigonometrie. Lehrbücher: Mayer, Schwerd, Neubig, Pollak, Hoffmann.

Die Physik beschränkt sich auf die zwei obersten Gymnasialclassen: in III. Erläuterung von so vielen principiellen Sätzen der Naturlehre, als nöthig sind, um mittelst ihrer und der mathemat. Kenntnisse des Gymnasiums entfernter liegende Sätze mit

Sicherheit ableiten zu können; in IV. außer der Fortsetzung der Anwendung der Mathematik auf Physik die mathemat. und physikal. Erdbeschreibung. Lehrb.: Koppe.

Die philosophische Propädeutik ist, nachdem sie 1816 dem Gymnasium entzogen und dem Lyceum, 1824 der Lycealclasse zugewiesen worden war, nur noch einmal vorübergehend in dem Thierschischen Schulplan von 1829 (Logik und Dialektik, Einleitung in die Philosophie der Alten) erschienen und seit 1830 wieder entfernt worden.

Für die Turnübungen sind die späteren Stunden der beiden freien Nachmittage (Mittwoch und Samstag) des Sommers bestimmt. — In Betreff der Leitung der Privatstudien in den oberen Classen besteht weder eine Vorschrift noch eine gleichmäßige Praxis.

Ein Minist.-Rescr. von 1819 hielt die bestehende Verordnung aufrecht, wonach es den Lehrern untersagt sei, Schülern ihrer Classe Privatunterricht zu geben. Im Schulplan von 1824 wurde den Lehrern überhaupt „das den amtlichen Verpflichtungen hinderliche Ertheilen von Privatinstructionen" untersagt, in Verbindung mit den dort verheißenen Besoldungserhöhungen. Als diese Verheißungen später zurückgenommen wurden, blieb dennoch jenes Verbot bestehen, und wurde wiederholt, und zwar einmal in dieser Allgemeinheit, das andremal in der ersteren Beschränkung, eingeschärft. Letzteres ist wohl als der eigentliche Wille der obersten Behörde anzusehen.

An manchen Orten ist die Gymnasialbibliothek den Schülern zugänglich, an anderen bestehen besondere Schülerbibliotheken. Ueber die Fonds dafür bestehen keine allgemeinen Verordnungen. Geschenke der Abiturienten an die Schulbibliothek kommen nur vereinzelt vor.

Ueber die Location der Schüler wurden zuerst in dem Generale von 1813 gleichförmige Bestimmungen gegeben, unter Hinweisung auf die Wichtigkeit, welche diesen Locationen durch die Erscheinung des Conscriptionsgesetzes gegeben war. Dieses Gesetz (1812) sprach denen, welche durch alle Classen des Gymnasiums im ersten Drittel gewesen wären, das Recht auf Zurückstellung bei der Aushebung zu; ein späteres Gesetz von 1830 setzte dafür das erste Fünftel.

Die gehäuften Probearbeiten, welche noch die Rev. Ordg von 1854 vorschrieb, sind durch ein Minist.-Rescr. von 1856 ermäßigt und nun dahin festgestellt worden, daß in der latein. Schule in jedem Monate zwei lateinische Scriptionen, dann monatlich eine griechische, dreimal im Semester eine deutsche, zweimal eine aus der Arithmetik und Geographie und Geschichte gemacht wird; im Gymnasium monatlich eine latein. und eine griechische, zwei bis drei im Semester aus dem Deutschen und aus der Mathematik, und je zwei im Semester aus dem Französischen und der Geschichte ausgearbeitet werden. Bei der Berechnung des allgemeinen Fortganges (Fortgang = Fortschritt, Kenntnisstufe) wird der Fortgangsplatz in der latein. Sprache 4fach, in der griechischen und deutschen Sprache 3fach, in der Mathematik, der Geschichte und dem Französ. 2fach, in der Geogr. 1fach in Anschlag gebracht. Auch aus der Religionslehre wird viermal im Jahre schriftlich geprüft, jedoch der Fortgang nicht mit eingerechnet, sondern im Jahreskataloge mit röm. Ziffern I—IV ausgedrückt.

Es erhellt schon aus dem Früheren, daß durchweg das Classenlehrersystem herrscht, indem der gesammte Sprachunterricht sowie Geschichte und Geographie dem Claßlehrer zufällt. Classenbücher, in welche die vorgekommenen Pensen, die Abwesenden, die Strafen ꝛc. eingetragen würden, finden sich nur vereinzelt. Die Disciplinargesetze, von den Anstalten entworfen, von der Regierung bestätigt, werden den Schülern entweder gedruckt übergeben, oder auch nur zu Anfang des Schuljahrs vorgelesen.

In jeder Classe werden aus dem allgemeinen jährlichen Fortgange Preise vertheilt, so daß auf je 8 Schüler ein Preis trifft. Die Preise für die besonderen Fächer sind, mit Ausnahme des Preises aus der Religion*), durch die Rev. Ordg aufgehoben.

*) „Der Religionspreis darf nur dem Schüler zuerkannt werden, welcher neben gründlichen Kenntnissen in diesem wichtigen Lehrzweige in Rücksicht auf Frömmigkeit und religiöse Gesinnung entschieden den Vorrang unter seinen Mitschülern behauptet." Anm. d. Red.

Die Schüler werden in der latein. Schule mit Du, im Gymnasium mit Sie angeredet. Jahreszeugnisse mit Noten über Fähigkeiten (sehr viele, viele, hinlängliche, schwache), sittl. Betragen (sehr lobensw., lobensw., befriedigend, nicht tadelfrei), Fleiß (sehr groß, groß, genügend, wenig), Fortgang (sehr gut, gut, mittelmäßig, gering), bei Schülern des Gymnasiums auch mit der Note „vorzüglich" oder „ausgezeichnet", sollen allen Schülern gegeben werden. — Tabakrauchen und Wirthshausbesuch sind für alle Classen verboten. Ueber die Haltung der Schüler, Mangel an Gehorsam, ungebundenes, vorlautes Wesen u. dgl., worüber man anderwärts klagen hört, kann bei uns im allgemeinen nicht geklagt werden. Die Wahl der Kosthäuser für die auswärtigen Schüler unterliegt der Bestätigung des Rectors. Kostgeld in Bürgershäusern nicht unter 140 fl., in guten Häusern mindestens 180 fl.

Das Schuljahr dauert vom 1. Oct. bis zum 8. August. Zwischen dem Winter- und Sommersemester ist nur eine einzige Ferienwoche an Ostern. Das Schuljahr schließt mit der feierlichen Preisevertheilung. Das früher am 1. Mai gehaltene Jugendfest*) wurde, weil man den zerstreuenden Einfluß der Vorbereitungen für die musikalischen und declamatorischen Productionen der Schüler fürchtete, 1854 aufgehoben. Am Schlusse des Schuljahrs wird ein Jahresbericht ausgegeben, welchem in der Regel ein Programm beigefügt ist; die Abfassung geschieht in einem Turnus, an welchem auch die Studienlehrer Theil nehmen können; Programmentausch mit Baden und Coburg-Gotha.

Für die drei unteren Classen der latein. Schule findet am Schlusse des Jahres eine öffentliche Prüfung statt; die Schüler der vierten Classe, welche in das Gymnasium übertreten wollen, werden am Anfange des Schuljahres schriftlich und mündlich geprüft, diejenigen, welche zu einem andern Berufe übergehen, am Schlusse des Schuljahres. Für die drei unteren Classen des Gymnasiums findet gar keine Jahresprüfung statt. Die Absolutorialprüfung der vierten Classe wird in ihrem mündlichen Theile unter dem Vorsitze eines Ministerialcommissärs (in der Regel eines Universitätsprofessors) abgehalten. Der schriftliche Theil derselben fällt auf den Anfang des Juni, dauert 3 Tage und besteht in der Ausarbeitung von 6 Aufgaben (Religionslehre, Uebersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische und Griechische, Mathematik, deutscher Aufsatz, Geschichte; gestattete Hülfsmittel: Wörterbücher und Logarithmentafeln), welche vom Ministerium den Rectoraten verschlossen zugesendet werden. Die corrigirten Arbeiten werden an das Ministerium eingeschickt und von diesem wieder an sachverständige Censoren zur Revision gegeben**).

*) Ursprünglich (1810) eingeführt „zum Andenken der an diesem Tage 1808 publicirten Constitution des Reiches und dadurch bewirkten Vereinigung der ehemaligen verschiedenen Provinzen zu einer Monarchie."

**) Wir fügen von den Prüfungsaufgaben im Jahr 1857 das Thema zum Uebersetzen ins Griechische und die Aufgaben in der Mathematik und zum deutschen Aufsatz bei:

I. Wer wüßte nicht von der Freundlichkeit und Leutseligkeit, mit welcher König Maximilian von Bayern, der erste dieses Namens, Jedermann begegnete. Es verdient aber auch nicht vergessen zu werden, was ihm und durch ihn dem Lande diese Menschenfreundlichkeit einst für einen Lohn getragen hat. Als vor ungefähr 56 Jahren in München ein Haus zusammenstürzte, wurde ein Handwerkslehrling (χειροτέχνου τινὸς μαθητής) unter dessen Trümmern begraben (Trümmer = ἐρείπια), nur daß die fallenden Balken über seinem Haupte gleichsam ein Schirmdach (ἔρυμα) bildeten, so daß er sich etwas bewegen und durch Rufen den nachgrabenden Arbeitern andeuten konnte, wo er sei. Maximilian, auch sonst immer der erste, so oft es Unglückliche zu retten galt, war jetzt gleichfalls herbeigeeilt, bückte sich trotz der Gefahr selbst verschüttet zu werden, zu der mittlerweile gemachten kleinen Oeffnung (ἐγκύπτειν κατὰ τὴν ὀπήν), sprach dem Knaben Muth ein und entfernte sich nicht eher, als bis er ihn gerettet wußte. Des andern Tags ließ er den Knaben zu sich kommen, befragte ihn wohlwollend, wie es ihm in seiner schrecklichen Lage zu Muthe gewesen sei, versprach dem Verwaiseten Vater zu sein und entließ ihn mit einem für einen solchen Knaben ansehnlichen Geschenk. Dieser Knabe war aber der nachmals so berühmt gewordene Fraunhofer, der durch

An allen drei Universitäten bestehen Seminarien mit Stipendien für die Seminaristen, für welche in Erlangen neben den philologischen auch praktische Uebungen eingerichtet sind. Reiseunterstützungen für die Candidaten werden keine ertheilt.

Bis 1853 bestand eine doppelte Prüfung, 1. für das Gymnasiallehramt, welche an den drei Universitäten, 2. für das Lehramt der latein. Schule, welche bei den Kreisregierungen von einem Gymnasialrector mit Beiziehung einiger Gymnasialprofessoren gehalten wurde. Nur für die erste war der Nachweis des akademischen Studiums erforderlich; für die zweite genügte der absolvirte Curs an einer Universität oder an einem Lyceum, ja für diejenigen, welche sich nur für das Lehramt an den zwei unteren Classen der latein. Schule prüfen lassen wollten, genügte sogar der Besuch des Gymnasiums. Diese Bestimmungen wurden zwar noch 1834 wiederholt, factisch jedoch war das Institut der Präceptoren oder Lehrer der Unterclassen ohne Universitätsbildung längst außer oder vielmehr nie in Gebrauch, und die latein. Schulen waren theils mit Geistlichen besetzt, welche den Concurs für das Studienlehramt bestanden hatten, theils mit Philologen, die für das Gymnasiallehramt geprüft waren, aber den Dienst von unten auf beginnen mußten. Seit 1853 nun besteht nur eine Art von Prüfung, welche jährlich in München von einer Commission aus je einem Professor der Philologie von den drei Landesuniversitäten und zwei Gymnasialprofessoren abgehalten wird. Die Candidaten werden durch die Noten I und II für das Gymnasiallehramt befähigt erklärt, durch die Note III für das Lehramt an der latein. Schule. Eine bestimmte Zeit, die der Candidat vor der Anstellung als Assistent zuzubringen hätte, ist jetzt nicht mehr vorgeschrieben (nach der Schulordg v. 1830 war eine zweijährige Praxis verlangt). Die einen beginnen, nachdem sie ihren Concurs gemacht, als Assistenten oder Alumneninspectoren, andere wohl auch gleich als Studienlehrer. Die Verordnung von 1834: „Bei gleicher Note und sonst gleichen Verhältnissen wird jeder Candidat vorzugsweise berücksichtigt werden, welcher mit der vollständigen classischen Bildung auch ein absolvirtes Fachstudium verbindet“ (theologisches oder sonstiges Fachstudium, hieß es in einer Minist.-Bekanntmachung von 1833), ist in der Rev. Ordg von 1854 nicht aufgenommen. Nicht verwendete Candidaten giebt es fast keine; für diejenigen Lehrstellen an isolirten Lateinschulen, welche mit Pfarradjuncturen verbunden sind, ist seit der Aufhebung des Examens für das Studienlehramt sogar schon ein bedenklicher Mangel eingetreten.

An einzelnen isolirten Lateinschulen hat die Gemeinde das Wahlrecht unter Bestätigung der Regierung. Gutachten der Gymnasialrectoren über Besetzung der Lehrstellen einzuholen, ist in das Belieben der Regierung gestellt.

Die Lehrer der latein. Schule, Studienlehrer genannt, sind zu 18—20 Wochenstunden verpflichtet; die Lehrer des Gymnasiums, Professoren genannt, zu 15—17 St.

die Fernrohre (ὄργανα τηλεσκόπα), die er verfertigte (μηχανᾶσθαι), die Gestirne der Erde näher gebracht hat.

II. 1. Aus den Gleichungen $\frac{3x - 2y}{5} = \frac{x + 3y}{6} - 1$ und $\frac{3}{3x + 4y + 1} = \frac{5}{x + y - 5}$ die Werthe von x und y zu bestimmen. 2. In einer arithmetischen Progression ist die Differenz = $^1/_3$, das letzte Glied = $8^1/_6$, die Summe aller Glieder = $101^1/_2$; wie heißt das erste Glied dieser Progression? 3. Durch eine gerade Linie, welche zu einer Seite eines Dreiecks parallel ist, werden die beiden anderen Seiten dieses Dreiecks geschnitten; was folgt hieraus rücksichtlich der auf den geschnittenen Seiten gebildeten Abschnitte und warum? 4. In einem rechtwinkligen Dreiecke ist die Hypotenuse = 327 Fuß und einer der beiden spitzen Winkel = 39° 18′ 22″; wie lang sind die beiden Katheten dieses Dreiecks? oder anstatt der vierten Frage: 5. Wie groß ist die Oberfläche eines geraden Kegels, dessen Höhe = 34′ beträgt und dessen Grundfläche einen Radius hat, welcher 10′ lang ist?

III. Ueber den großen Werth der Zeit und die Pflicht zur gewissenhaften Benützung derselben für jeden Menschen, insbesondere für den studirenden Jüngling — unter Berücksichtigung des Satzes: O mihi praeteritos referat si Jupiter annos! (Rednerische Bearbeitung.)

Für die Rectoren, Professoren und Studienlehrer ist eine unterscheidende Amtskleidung (Uniform) bestimmt (s. unten S. 462), und zwar wieder eine besondere für die Lehrer geistlichen Standes: jedoch sind nur die Rectoren verpflichtet, bei Feierlichkeiten im Uniformkleide zu erscheinen, den übrigen ist die Anschaffung desselben freigestellt.

Die Besoldungen sind seit 1850 so geregelt, daß der Gehalt eines Studienlehrers mit 600 fl. beginnt, und nach je 6 Jahren um 100 fl. vergrößert, mit dem 25. Dienstjahre das Maximum von 1000 fl. erreicht; der Gehalt des Professors beginnt mit 800 fl. und steigt in derselben Weise bis zu dem Maximum von 1200 fl. Für beide Besoldungsclassen hat sich jedoch der König in jedem einzelnen Falle die Bewilligung dieser Sexennalzulage vorbehalten. Der Rector hat eine Functionszulage von 200 fl. Amtswohnungen haben in der Regel nur die Rectoren. Die Lehrer haben keinerlei Nebenbezüge oder Immunitäten. Bei dem Vorrücken eines Studienlehrers in eine Professur werden die bisherigen Dienstjahre mit eingerechnet.

Die Professoren genießen die pragmatischen Rechte, wie sie für die Staatsdiener in der IX. Beilage zur Verfassungsurkunde festgestellt sind; die Studienlehrer waren früher davon ausgeschlossen, 1845 wurden die Studienlehrer an vollständigen Studienanstalten (mit Ausschluß derer an isolirten Lateinschulen) gleichfalls in die Rechte der Dienstpragmatik eingeschlossen. Dieselbe gewährt den definitiven Charakter der Anstellung nach einem Provisorium von 3 Jahren, ferner den Anspruch auf Quiescenz mit 40 Dienstjahren oder 70 Lebensjahren und vor dieser Stufe bei nachgewiesener physischer Gebrechlichkeit, und im Todesfall auf Wittwenpension. Die Gehalte der Staatsdiener bestehen zum Theil in Standesgehalt, zum Theil in Dienstgehalt. Als Standesgehalt, d. h. als denjenigen Theil des Gesammtgehaltes, welcher dem in die Quiescenz tretenden Staatsdiener verbleibt, erklärt die Verfassung im ersten Jahrzehend des Dienstes $^7/_{10}$, im zweiten $^8/_{10}$ und im dritten $^9/_{10}$ des Gesammtgehaltes, wo nicht eine andere Ausscheidung im Anstellungsdecrete gegeben ist. Durch eine Verordnung von 1849 ist übrigens ausgesprochen, daß bei Gehaltsbezügen bis zu 1200 fl. einschlüssig die Ausscheidung von Standes- und Dienstesgehalt in den Anstellungsdecreten nicht gemacht werden soll; durch eine zweite Verordnung aus demselben Jahre, daß die 1845 in der Eigenschaft widerruflicher Functionsbezüge bewilligten Sexennalzulagen der Professoren und Studienlehrer als fixe und pragmatische Bestandtheile ihres Gehaltes betrachtet und in die betreffenden Pensionen und Wittwengehalte eingerechnet werden sollen. Der Gehalt der Professoren entspricht etwa dem der Regierungsassessoren und der Stadtgerichtsräthe. — Die Cassation, Dimission, Degradation der genannten Lehrerkategorieen ist nach der Dienstpragmatik durch richterliche Untersuchung bedingt. Die Disciplinarstrafen sind gleichfalls durch die IX. Verfassungsbeilage bestimmt. Mit solchen bedrohen Verordnungen von 1824, 1829 und 1833 namentlich jede Annahme von Geschenken. Der Wittwengehalt beträgt bei sämmtlichen Staatsdienern — dieselben haben jährlich 1 % Beitrag zu diesem Fonds zu leisten — $^1/_5$ des von dem Verstorbenen zuletzt bezogenen Gehaltes, dann weiter $^1/_{25}$ für jedes Kind bis zum 20. Lebensjahre. — Die Studienlehrer an isolirten Lateinschulen gelten, da sie der Dienstpragmatik nicht theilhaftig sind, nicht als Staatsdiener, sondern „in widerruflicher Eigenschaft angestellte Bedienstete". Auf dem Landtage von 1850 erklärte der Minister: „Der Härte, die für einzelne Lehrer darin liege, daß es häufig vom Zufall abhieng, ob einer gerade an einer isolirten oder an einer vollständigen (d. h. mit einem Gymnasium verbundenen) Lateinschule angestellt wurde, werde in der Art möglichst abgeholfen, daß, wenn eine Stelle an einer vollständigen Lateinschule eröffnet wird, und Lehrer von den isolirten Schulen darum einkommen, sie diesen vorzugsweise verliehen wird." Ein Auszug aus den betr. Verhandlungen dieses Landtags ist in Mützell's Zeitschr. V, S. 480 ff. gegeben. Vgl. auch II, S. 480, 562, 850. Vereine unter den Lehrern, Correspondenzblätter u. dgl. existiren nicht.

Dr. Ludwig Schiller.

Anm. d. Red. Der Herr Verf. der obigen Darstellung hat die in unsern Frageplan auf-

genommene Kritik des bayr. Gelehrtenschulwesens seinerseits nicht gegeben; wir versuchen diese Lücke nach den uns zugänglichen Quellen, soweit wir können, zu ergänzen. Von ausführlicheren kritischen Schriften nennen wir ausser den oben genannten von Thiersch und Roth noch: Ingerslev über den Zustand der gelehrten Schulen ꝛc. 1841, S. 51—62 (in der Hauptsache nur das Abel'sche Ministerium treffend). Vor Allem bemerken wir, daß nach allen Wahrnehmungen die Periode der experimentirenden Schwankungen, in welcher ein Schulplan den andern ablöste, und die des überwiegenden ultramontanen Einflusses vorüber ist und dagegen ein stetiges Streben nach Vervollkommnung und unparteiisches Wohlwollen die bayerische Schulverwaltung der neueren Zeit charakterisirt. Die Summen, welche auf die Gymnasien und Lateinschulen verwendet werden, legen ein schönes Zeugnis für die Werthschätzung der höheren Bildung in B. ab. Weniger befriedigend als die Budgetsätze scheinen uns dagegen einige Puncte des Normalschulplans und zwar hauptsächlich die auffallend geringe Zahl der wöchentlichen Stunden in allen Classen und die den beiden classischen Sprachen allzu sparsam zugemessene Zeit. Wir sehen keinen genügenden Grund, warum die bayerische Jugend 6, 8 wöchentliche Stunden in den obligatorischen Fächern weniger Unterricht haben soll, als z. B. die preußische, sächsische, württembergische, und vermögen nicht uns zu überzeugen, daß, wenn die Zahlen des Schulplans für Latein und Griechisch eingehalten werden, bei Lehrern und Schülern, wie sie im Durchschnitt zu sein pflegen, noch etwas erkleckliches herauskommen kann; ausgezeichnete Tüchtigkeit und Anstrengung weiß freilich über alle Schwierigkeiten, auch die in den Einrichtungen liegenden zu siegen. Im allgemeinen wird der classische Unterricht seine rechte Frucht nur da bringen, wo man ihm Zeit und Raum nicht allzu kärglich gewährt; ist die Einrichtung nicht so getroffen, daß es möglich ist, in der latein. Schule die sprachlichen Schwierigkeiten der Hauptsache nach zu überwinden und im Gymnasium so viel von den Classikern, daß es die Mühe lohnt, mit einiger Leichtigkeit zu lesen, so quälen sich Lehrer und Schüler fast vergeblich ab und die durchschnittlichen Resultate bilden nur eine Handhabe für die Gegner der classischen Studien. Von der neueren Einrichtung der Abiturientenprüfung glaubt man außerhalb Bayerns, sie habe vorzugsweise den Zweck, zwischen den verschiedenen Gymnasien einen heilsamen Wetteifer hervorzurufen, indem namentlich die protestantischen Anstalten in ihren Leistungen den katholischen um ein Namhaftes voraus seien; so spricht sich über beiderlei Anstalten z. B. Ingerslev S. 57 ff. aus und der (katholische) Professor Spengel bestätigt dies Urtheil in seiner Schrift: „Das philolog. Seminar in München und die Ultramontanen, München 1854", S. 15. Die Tendenz einer solchen Prüfungsordnung wird überall die sein müßen, daß ein nicht unbegabter fleißiger Schüler darin soll bestehen können, wenn er den ordentlichen Unterricht wohl benützt, ohne daß er sich auf die Prüfung noch weiter besonders vorbereitet; wirkt die bayerische Einrichtung dahin, daß der Unterricht auf allen Stufen immer geistbildender ertheilt und immer eifriger benützt wird, so wird die Absicht ihrer Urheber erreicht werden; wo aber der Fleiß von Lehrern und Schülern sich ausschließlich denjenigen Fächern zuwenden würde, die bei der Schulprüfung am meisten ins Gewicht fallen, da würde die edlere Geistesentwicklung gerade in der wichtigsten Zeit gegen das Ende der Gymnasiallaufbahn gefährdet werden; es verlautet, daß an einzelnen Anstalten die classische Lectüre in Folge dessen gar zu sehr beschränkt werde. Auch der frühe Zeitpunct der schriftlichen Prüfung muß den Unterricht in der Oberclasse stören. — Von besonderer Wichtigkeit ist ferner die Lehrerprüfungsordnung. In dieser Beziehung erscheint es als entschiedener Fortschritt, daß alle Candidaten von derselben Commission geprüft werden, weil nur so die Verschiedenheit des Maßstabs vermieden werden kann. Dagegen wäre vielleicht die alte Einrichtung, nach welcher die Candidaten des höheren und die des niederen Lehramts nicht zusammen geprüft wurden, das sogenannte kleine Examen besser beibehalten worden; in dem, was den Philologen im engeren Sinne ausmacht, kann man den Letzteren Manches erlassen, muß aber auf anderes, hauptsächlich auf Lehrgabe, einen um so größeren Werth legen, und es möchte deshalb zweckmäßig sein, der Prüfung für beide Kategorieen eine verschiedene Einrichtung zu geben. Wir denken uns, daß manche junge Theologen sich gerne eine Zeit lang an latein. Schulen, besonders auf Stellen, die mit pfarramtlichen Functionen verbunden sind, verwenden ließen und im Segen wirkten, welche durch die Forderungen der auf Philologen berechneten Prüfung und durch die Besorgnis, mit der Note III beinahe eine levis nota davon zu tragen, jetzt vielleicht vom Lehramt überhaupt zurückgeschreckt werden; dabei könnte man dann auch größeres Gewicht auf Fächer legen, die nur in der latein. Schule vorkommen, als Geographie und Arithmetik; es wäre aber gewiß auch für das Gedeihen der Gymnasien gut, wenn die Regierung immer eine Auswahl von tüchtigen jungen Männern hätte, mit denen sie die so wichtigen isolirten Lateinschulen besetzen könnte. — Daß die Rectoren bei Besetzung der Gymnasiallehrstellen keinerlei ge-

ordneten Einfluß haben, halten wir für einen Mangel (vgl. d. Art. Anstellung). In Betreff der Besoldungen haben die bayerischen Lehrer wohl immer noch Grund, in die Klagen ihrer Collegen in mehreren deutschen Ländern über ihren in Vergleich mit anderen Angestellten gleicher Bildungsstufe niedrigen Gehalt einzustimmen. Auch in dieser Beziehung scheint uns das allgemeine Verbot für Lehrer, Schülern ihrer Classe Privatunterricht zu ertheilen, nicht ganz gerechtfertigt. Es mag durch Misbräuche hervorgerufen worden sein; aber durch diese allgemeine Maßregel werden die hinter der Classe zurückgebliebenen Schüler, deren es überall einzelne giebt, gewöhnlich eigennützigen oder gar unfähigen Privatlehrern überliefert, statt daß man die Misbräuche im Einzelnen abgestellt und die natürliche Ordnung aufrecht erhalten hätte, daß der Lehrer selbst denjenigen seiner Schüler, welche es bedürfen, nachhilft. Daneben sollen aber dennoch an einzelnen Anstalten Claßlehrer ihrer ganzen Classe bezahlten Privatunterricht ertheilen. Was endlich die Leitung des Ganzen betrifft, so halten wir diese bei dem Umfang Bayerns für eine Aufgabe, welcher ein einziger Ministerialrath kaum gewachsen sein dürfte. In dem viel kleineren Württemberg steht an der Spitze des höheren Unterrichtswesens ein Centralcollegium welches mehrere nur hiemit beschäftigte und hiefür besoldete technische Räthe, die früher selbst Schulmänner waren, in sich begreift; analog ist die musterhafte Organisation der preußischen Schulverwaltung. Hätte man freilich nur die Wahl zwischen wohlwollenden Nichttechnikern, die sich darauf beschränkten, die Maschine im Gang zu erhalten, und zwischen Technikern, die überall eingreifend den Maßstab ihrer subjectiven Ansichten und Erfahrungen zum allgemeinen machen wollten, so wären allerdings die Ersteren vorzuziehen, allein — datur tertium.

Nachtrag. Als Obiges schon druckfertig war, wurden kurz nach einander zwei ziemlich eingreifende Verordnungen bekannt, welche unsre Aeußerung, daß man in B. vom Experimentiren abgekommen sei, etwas einzuschränken rathen. Ein Erlaß in Betreff des Geschichtsunterrichts ändert die Eintheilung des Pensums für das Gymnasium und ordnet an, daß in den 3 Oberclassen, in III. u. IV. in 3, statt in 2 St., das Pensum aus der allgem. Geschichte jedesmal am 1. Mai erledigt und von da bis zum Ende des Schuljahrs, also drei Sommer hindurch, bloß bayerische Geschichte gelehrt werden soll, und zwar neben der Geschichte von Ober- und Niederbayern in eingehender Weise die Geschichte der jetzt regierenden Dynastie, der Pfälzerlinie, sowie der schwäbischen und fränkischen Landestheile. Wir zweifeln, ob solche Maßregeln zum Ziele führen. Ein anderer Erlaß bestimmt folgendes: Cl. III u. IV in der latein. Schule erhalten 1 Wochenstunde mehr; III absolvirt in 2 (statt 1) St. die Geographie, IV soll in 4 wöchentl. arithm. Stunden auch mit dem bisherigen Pensum der I. Gymnasialclasse fertig werden. I u. II im Gymnasium haben je 5, III u. IV je 6 St. im Griechischen (bisher umgekehrt); in 4 St. soll I das übrige Pensum in Arithmetik und Algebra, II die Planimetrie, III die Stereometrie und ebene Trigonometrie, IV die Physik absolviren. Das nimmt sich hübsch rund aus; aber ob die Schüler der IV. latein. Cl. für die Buchstabenrechnung, die wissenschaftliche Begründung der Arithmetik ꝛc., und so die andern Schüler für die bisher einer höheren Stufe bestimmten Fächer die erforderliche Reife und den rechten Gewinn für ihre Bildung davon haben? Es wird dadurch insbesondere auch die Aufgabe der isolirten Lateinschulen nicht unbedeutend erschwert und wir fürchten, es möchten sich in Folge dessen noch weniger zur Uebernahme solcher Stellen geneigte und geeignete Männer finden, für einen Theil der Schüler aber möchte jene wissenschaftliche Grundlegung weniger Werth haben, als die Uebung in den mannigfaltigen Aufgaben des prakt. Rechnens, so daß die neue Anordnung den Werth solcher Schulen für den Bürger schmälerte, statt daß man sie durch thunlichste Berücksichtigung der Localverhältnisse gemeinnützig machen könnte. Käme hiezu noch eine strenge Durchführung der Bestimmungen über Entfernung der nicht zum Aufsteigen befähigten Schüler, wie sie wohl in großen Städten, nicht aber in kleineren Anstalten möglich ist, so würden diese Schulen bald unpopulär genug sein. Bayern sollte das Wort seines gefeiertsten Denkers, Schelling, nicht vergessen, der in einer akadem. Rede (28. März 1831) mahnte, der Staat solle bei Unterstützung der realistischen Unterrichtsanstalten nur ja nicht „etwa darauf denken, die Mittel auf Kosten der andern, zur rein geistigen Uebung bestimmten Anstalten zu gewinnen; denn es läßt sich kein Gedeihen des bürgerlichen Lebens hoffen, wenn das wahrhaft menschliche vernachläßigt wird."

E. Das Realschulwesen. Hauptquellen: Döllinger's Samml. bayer. Verordnungen IX. Bd. III. Th. §. 1034—1069. v. Hermann's Beitr. zur Statistik d. Königr. Bayern. V. Heft. 1855. Die gedruckten Jahresberichte der verschiedenen realist. Anstalten von 1809—1857.

Die ersten öffentlichen Lehranstalten zur Erzielung einer realistischen Bildung ent-

standen in Folge der Schulorganisation vom Jahre 1808, durch welche den Progymnasien und Gymnasien Realschulen und Realinstitute an die Seite gestellt wurden. Jene, auf das Alter vom 10. bis 14. Lebensjahre berechnet, sollten durch den Unterricht in der deutschen und französischen Sprache, im Zeichnen und in den Elementen der Naturgeschichte und Mathematik eine allgemeine Vorbildung für das bürgerliche Leben gewähren, diese auf Grund des vorausgegangenen Elementarcursus die naturwissenschaftlichen und mathematischen Disciplinen in weiterem Umfange behandeln, ferner Geschichte nebst den allgemeinen philosophischen Wissenschaften, dann deutsche, französische, auch italienische Sprache und Literatur vortragen. Gleich dem Gymnasium in vier Jahrescurse getheilt, sollte das Realinstitut den Weg zu dem akademischen Studium bahnen und eine Vorbereitungsanstalt besonders für den künftigen Cameralisten und Naturforscher sein; nächstdem konnte hier der Forstmann, der Künstler und selbst der Kaufmann eine höhere, vielfach nützliche, allgemeine Bildung empfangen. Realschulen, 2 bis 4 Classen umfassend, wurden in allen größeren und in den meisten Mittelstädten errichtet, theils für sich bestehend, theils mit Progymnasien combinirt; Realinstitute mit Realschulen nur in Nürnberg und Augsburg. Die in dem Lehrplan vorgezeichnete Gliederung und Entwicklung erreichte nur die Realstudienanstalt in Nürnberg; sie blühte unter ihrem Director, G. H. Schubert, welchem Lehrer wie Pfaff, Schweigger, Erhardt, Kanne, zur Seite standen, in wenigen Jahren so empor, daß sie in 7 Classen den gesammten Lehrcyklus umfaßte und im Jahr 1813 gegen 200 Schüler zählte. Gleichwohl blieben selbst hier die Leistungen hinter der Erwartung zurück. Es zeigte sich nämlich, daß dem Gebäude die sichere Basis fehlte und die beabsichtigte wissenschaftliche Bildung der Schüler ohne alle Kenntnis der classischen Sprachen nicht zu erreichen war. Da nun andererseits für die bürgerlichen Berufsarten, welchen sich die überwiegende Mehrzahl der Schüler bald nach dem vollendeten 14. Lebensjahre zuwandte, eine genügende Vorbereitung auf einfacherem Wege und mit geringerem Kostenaufwande gewonnen werden konnte, so wurden die Realinstitute durch h. Rescript vom 24. August 1816 aufgelöst, die Realschulen aber bald darauf (28. Sept. 1816) in höhere Bürgerschulen umgewandelt *).

Diese Verfügung setzte das Realschulwesen auf eine tiefere Stufe. Denn auf das Alter vom 11. bis 14. Jahre beschränkt, reichten die höheren Bürgerschulen in den allgemeinen Gegenständen wenig über die Oberclasse einer gut eingerichteten Volksschule hinaus, in den ihnen besonders zugewiesenen Fächern (Zeichnen, Mathematik, französische Sprache) hielten sie sich fast durchgehends innerhalb der Elemente. Diese Mängel suchten einzelne Gemeinden, Privatvereine, auch die Regierung durch Handwerkerschulen, Privatinstitute, polytechnische Anstalten, in welchen vorzugsweise die zeichnenden Künste und die mathematischen Disciplinen gelehrt wurden, zu ergänzen. Da es aber bei dieser halben Maßregel nicht zu einer durchgreifenden Ordnung und Uebereinstimmung des Unterrichtes kommen konnte, so erließ König Ludwig I., um das gesammte Realschulwesen in eine neue Bahn zu lenken, unter dem 7. Febr. 1829 und dringender unter dem 16. Febr. 1833 den Befehl zur Gründung technischer Lehranstalten in allen größeren Städten des Königreiches. Durch die letzterwähnte Entschließung, auf welche der dermalige Bestand zurückzuführen ist, wurden die hohen Bürgerschulen aufgehoben, ihre Fonds den neu zu gründenden technischen Schulen überwiesen, dann für diese die Grundlinien des Lehrplans vorgezeichnet, welche späterhin (4. April 1836) durch eine Vollzugsinstruction genauer ausgeführt wurden. Nach diesem Normativ ist den technischen Lehranstalten die Aufgabe gestellt: „die Kunst in die Gewerbe überzutragen und den Geschäftsbetrieb selbst auf jene Stufe zu bringen, welche den Fortschritten der Technik und der nothwendigen Concurrenz mit der Industrie des Auslandes ent-

*) Hopf, Entwicklung des Realschulwesens in Nürnberg. Fürth 1854. G. H. v. Schubert, Selbstbiographie. Erlangen 1855. II. Th. S. 435. 495.

spricht.“ Demgemäß sollen die technischen Schulen ihren Mittelpunct in den exacten Wissenschaften haben und Vorbereitungsanstalten sein: 1) für den reinen Kunstberuf; 2) für die technischen Zweige des öffentlichen Dienstes, namentlich für das Bau-, Berg-, Salinen- und Forstwesen; 3) für technische Hülfszweige des bürgerlichen Lebens; 4) für rein bürgerliche Berufsarten; besonders für den rationellen Betrieb von Fabriken, productiven Gewerben und für den gesteigerten Betrieb des Grundes und Bodens.)

Gliederung der technischen Lehranstalten.

1. Die Landwirthschafts- und Gewerbsschule (das technische Gymnasium) nimmt die Schüler in der Regel nicht vor dem vollendeten 12. Lebensjahre auf und setzt das Absolutorium der lateinischen Schule oder den Nachweis einer gründlichen Elementarbildung in der deutschen Sprache und in der Arithmetik voraus. Der Lehrgang umfaßt drei Jahrescurse. Gegenwärtig bestehen 26 solcher Anstalten, nämlich a) 8 Kreis-Landwirthschafts- und Gewerbsschulen (München, Passau, Kaiserslautern, Regensburg, Bayreuth, Nürnberg, Würzburg, Augsburg); b) 17 andere vollständige Landwirthschafts- und Gewerbsschulen (Freising, Landshut, Straubing, Speyer, Landau, Amberg, Bamberg, Hof, Wunsiedel, Fürth, Ansbach, Erlangen, Aschaffenburg, Schweinfurt, Kempten, Kaufbeuren, Nördlingen); c) eine unvollständige Gewerbsschule mit zwei Cursen (Zweibrücken). Einige dieser Anstalten (Kaiserslautern, Bamberg) haben zur Erzielung einer gleichmäßigen Vorbildung für den untersten Curs eine Vorschule; mit allen aber ist nach Vorschrift eine Handwerks-Sonn- und Feiertagsschule für Gewerbslehrlinge und Gesellen verbunden.

2. Die polytechnische Schule (das technische Lyceum) umfaßt die höhere Unterrichtssphäre, gleichfalls mit drei Jahrescursen. Bedingungen des Eintritts sind: das vollendete 15. Lebensjahr, das Absolutorium der Gewerbsschule oder des Gymnasiums. Hospitanten für einzelne Fächer haben die nöthigen Vorkenntnisse in einer Prüfung nachzuweisen. Polytechnische Schulen bestehen in München, Nürnberg, Augsburg.

3. Den Schlußstein des technischen Unterrichtes bildet a) für den Staatsbaudienst der mit der polytechnischen Schule in München verbundene Ingenieurcurs; b) für das Berg-, Hütten- und Salinenwesen ein zweijähriges Studium an der staatswirthschaftlichen Facultät der Universität München; c) für den höheren Forstdienst (anschließend an das Gymnasium oder an die Gewerbsschule) ein dreijähriges Universitätsstudium, oder der zweijährige Lehrcurs an der königl. Forstschule zu Aschaffenburg, welchem ein Jahr Universitätsstudium folgt; d) für die höhere Ausbildung in der Landwirthschaft (anschließend an das Absolutorium der Landwirthschafts- und Gewerbsschule) der zweijährige Lehrcurs an der landwirthschaftlichen Centralschule zu Weyhenstephan bei Freising; e) für den reinen Kunstberuf und den Civilbau die königl. Akademie der Künste in München.

Lehrplan. 1. Landwirthschafts- und Gewerbsschule. Nach der Vollzugsinstruction vom 4. April 1836 theilt sich der Unterricht a) in die rein technischen Fächer, α) der gewerblichen, β) der landwirthschaftlichen Richtung; b) in die Realien (Religion, deutsche Sprache, Geschichte, Geographie). Die Durchführung des landwirthschaftlichen Lehrcursus findet sich nur in wenigen Schulen (Nürnberg, Würzburg, Freising); die meisten beschränken sich auf landwirthschaftliche Encyklopädie mit einigen praktischen Uebungen; einige haben selbst diese nicht aufgenommen (Fürth, Wunsiedel, Zweibrücken). Für den Unterricht in den Realien waren die Schüler anfänglich an die Gymnasien und an die Sonntagsschulen gewiesen; jetzt sind für diese Fächer an allen technischen Schulen eigene Lehrer angestellt. Als neue Gegenstände kamen allmählich in den Lehrplan: französische Sprache, Kalligraphie, an einigen Anstalten auch Gesang und Stenographie. Nach dem dermaligen Stande sind die Lectionen in folgender Weise vertheilt:

A. In einer reinen Gewerbsschule:

	I. (unt.) Curs	II.	III.	
Religion	2	2	2	(wöchentlich)

Arithmetik (Algebra, Geometrie) . . .	6	6	8	(wöchentlich)
Naturgeschichte	4	1	1	"
Chemie	—	2	3	"
Physik (Mechanik)	—	4	3	"
Technologie	—	2	2	"
Zeichnen (Modelliren, Bossiren) . . .	8	8	8	"
Deutsche Sprache	5	4	4	"
Geschichte und Geographie	2	4	4	"
Französische Sprache	2	2	3	"
Kalligraphie	2	—	—	"
Summa:	31	35	38	"

B. In der landwirthsch. Abtheilung (Nürnberg):

Religion	2	2	2	(wöchentlich)
Theoretische Landwirthschaft	4	8	8	"
Naturgeschichte	5	—	—	"
Naturlehre (Physik und Chemie) . . .	—	6	5	"
Thierheilkunde und Anatomie	—	—	3	"
Arithmetik und Geometrie	4	4	2	"
Zeichnen	3	4	4	"
Deutsche Sprache	4	4	3	"
Geographie	2	—	—	"
Kalligraphie	2	—	—	"
Summa:	26	28	27	"

Dazu kommen praktische Uebungen in der Landwirthschaft für alle drei Curse, im Ganzen c. 30 Stunden.

Bemerkungen. 1) Diejenigen Gewerbsschulen, welche landwirthschaftliche Encyklopädie im Lectionsverzeichnisse führen, widmen diesem Fache größtentheils wöchentlich zwei Stunden in jedem Curse, einige verbinden den landwirthschaftlichen Unterricht mit der Naturgeschichte. Die praktischen Uebungen richten sich nach den Attributen der Schule und den Gelegenheiten des Ortes. 2) Außer den Religionsstunden der Schule besuchen die Confirmanden, an einigen Orten ein halbes, an andern nur ein Vierteljahr, in drei Wochenstunden den Vorbereitungsunterricht bei ihren Beichtvätern. 3) Statt des landwirthschaftlichen Unterrichts oder auch neben demselben meldete sich in mehreren Städten das Bedürfnis eines besonderen Lehrcurses für künftige Kaufleute an. So entstanden an mehreren Gewerbsschulen (Augsburg, Fürth, Bamberg, Würzburg, Kaiserslautern, Passau, Freising) Handelsabtheilungen mit gesondertem Unterrichte in der französischen, englischen (auch italienischen) Sprache, in der kaufmännischen Arithmetik, in der Waarenkunde und Buchhaltung. Als ein städtisches, von den technischen Anstalten getrenntes Institut bildete sich in Nürnberg schon im Jahr 1834 eine Handelsgewerbsschule (seit 1851 Handelsschule genannt) mit vier Cursen, welchen eine Vorbereitungsschule gleichfalls mit vier Classen vorausgeht. 4) Die Handwerksfeiertagsschulen, ursprünglich auf den Unterricht im Zeichnen und Bossiren beschränkt, wurden meist zu Fortbildungsanstalten erweitert, indem sie populären Unterricht in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern aufnahmen. 5) Die Vorschulen behandeln die Lehrgegenstände der oberen Classen einer deutschen Schule mit Beziehung auf den künftigen technischen Unterricht. Die Vorbereitungsclassen der Handelsschule in Nürnberg umfassen den gesammten Elementarunterricht. 6) Turnübungen sind nur an einigen Anstalten eingeführt.

2. Der polytechnischen Schule kommen folgende Lehrgegenstände zu: Reine Mathematik, darstellende und praktische Geometrie, theoretische und analytische Chemie, Physik nebst analytischer und angewandter Mechanik, das Zeichnen in größerem Umfange (architectonisches und Maschinenzeichnen), Anleitung im Formen und Gießen, praktische Arbeiten in der mechanischen Werkstätte. Der Religionsunterricht (in Nürnberg nur im I., in

München auch im II., in Augsburg in den drei Cursen gemeinschaftlich) umfaßt die Glaubens- und Sittenlehre, dann in kurzem Abrisse die Geschichte und Ordnungen der Kirche. Die Zahl der Wochenlectionen bewegt sich, von den Arbeiten in der Werkstätte abgesehen, zwischen 28 und 36; die Vertheilung derselben ist nach den örtlichen Verhältnissen verschieden geregelt. — Der mit der polytechnischen Schule in München verbundene Ingenieurcurs hat folgende Lehrfächer: Straßen-, Brücken- und Wasserbaukunde, Lehre vom Construiren und Entwerfen, Theorie des Steinschnittes, praktische Geometrie, Civilbaukunde.

Lehrer. In allen technischen Lehranstalten ist das Fachlehrersystem durchgeführt, doch so, daß gewöhnlich mehrere verwandte Fächer Einem Lehrer übertragen, an größeren Anstalten aber für Ein Fach (besonders Zeichnen) mehrere Lehrer angestellt sind. Für eine vollständige Landwirthschafts- und Gewerbsschule, ebenso für jede polytechnische Schule war ursprünglich ein Gremium von sechs Lehrern bestimmt. Durch die Erweiterung des Unterrichtskreises und in Folge der steigenden Frequenz der Schulen, welche an mehreren Orten (München, Augsburg, Nürnberg, Bamberg) die Errichtung von Parallelclassen erheischte, wurde eine Vermehrung des Lehrerpersonals nothwendig, so daß an einigen Landwirthschafts- und Gewerbsschulen nunmehr 12—15 Hauptlehrer, dazu mehrere Neben- und Hülfslehrer (Assistenten) wirken. Im Ganzen sind dermalen an allen technischen Anstalten 265 Lehrer angestellt, von welchen 232 auf die Gewerbsschulen, 27 auf die polytechnischen Schulen treffen, 6 an beiden zugleich thätig sind. Die Anstellung der Lehrer ist bedingt 1) für die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer, a) durch den Nachweis des Absolutoriums des Gymnasiums und der polytechnischen Schule, dann eines wenigstens einjährigen Universitätsstudiums; b) durch eine Prüfung, welche die Candidaten des niedern Lehramtes vor einer Commission der polytechnischen Schule, die des höheren bei der Universität München zu bestehen haben. Doch sind viele Lehrer im Dienste, welche ihre Vorbildung nicht an der polytechnischen Schule, sondern an dem Gymnasium und in einem mehrjährigen Universitätscursus erhalten haben; einige wurden auch berufen auf Grund ausgezeichneter Leistungen im Gebiete der technischen Literatur oder der technischen Praxis; 2) für den Unterricht im Zeichnen durch den Nachweis des Absolutoriums der Gewerbsschule und des Besuches der kgl. Akademie der Künste, bei welcher auch die Prüfung zu erstehen ist; 3) für den Unterricht in den Realien durch den Nachweis der Befähigung zum Gymnasiallehramte (mit Ausnahme der griechischen Sprache). Diese Bedingung ist unter allen am wenigsten erfüllt worden, indem thatsächlich die Realien fast aller Orten von Schullehrern, Pfarrern oder theologischen Candidaten gelehrt werden. Der Religionsunterricht ist entweder diesen Theologen oder einem der Ortsgeistlichen übertragen. Die Berufung zum Lehramte an den Gewerbsschulen erfolgt in solchen Gemeinden, welche zur Begründung einer Anstalt wesentlich mitgewirkt haben, auf Präsentation der Magistrate, außerdem in der Regel auf Vorschlag oder nach Vernehmung des Schulvorstandes, unter Vermittlung der Kreisregierung, durch Ministerialrescript. Die Rechte der Dienstespragmatik (Ansprüche auf eine bestimmte Pension) kommen dieser Anstellung nicht zu. Der jährliche Gehalt für eine Lehrstelle mit 18—24 Wochenstunden war ursprünglich auf 500 fl. angesetzt, ohne Aussicht auf Vermehrung. Seit 1851 sind die Besoldungsverhältnisse der technischen Lehrer analog denen der Studienlehrer regulirt, so daß die erste Anstellung mit 600 fl. geschieht, und, unter Voraussetzung treuer Dienstleistung, von sechs zu sechs Jahren 100 fl. bis auf 1000 fl. zugelegt werden. Die Lehrer der polytechnischen Schulen erhalten ihre Bestallung durch ein unmittelbares kön. Decret, welches ihnen den Titel Professor und die pragmatischen Rechte der Staatsdiener verleiht. Nach Verordnung vom 12. Febr. 1855 kommt ihnen die Uniform der Lycealprofessoren zu. Diese besteht (n. Verordn. v. 24. Juli 1811) in einem dunkelblauen Rock oder Frack mit violettem, goldgesticktem, stehendem Kragen und Aermelaufschlägen von Sammet, gelbmetallenen Knöpfen mit dem gekrönten Löwen; weißen oder blauen Beinkleidern;

Bouillons zu der goldenen Hutschlinge, den Cordons und der Degenquaste. Der Gehalt, anfänglich auf 600 fl. gestellt, ist jetzt auf 800 fl. erhöht und steigt in Sexennalzulagen bis zu 1200 fl. In einzelnen Fällen, besonders bei Berufungen vom Auslande, werden die Lehrer aller technischen Schulen vom Anfang oder vor Ablauf des Sexenniums in einen höheren Gehalt eingesetzt. Bei dem Uebertritt von der Gewerbsschule an die polytechnische Schule kommt die bereits zurückgelegte Dienstzeit in Berechnung. Den Functionen der Religions- und Hülfslehrer ist ordnungsmäßig für eine Wochenstunde eine jährliche Remuneration von 25 fl. ausgesetzt.

Die Aufsichtsbehörden. Die nächste Leitung und die Ueberwachung der Disciplin kommt dem Rectorat zu, welches in der Regel einem durch wissenschaftliche Tüchtigkeit, durch Erfahrung und Ansehen ausgezeichneten Lehrer der Anstalt übertragen ist. Doch führt an einigen Orten (Bamberg, Hof, Wunsiedel) ein städtischer Beamter (rechtskundiger Magistratsrath, Bürgermeister), an andern (Regensburg, Freising, Baireuth) ein Professor oder der Vorstand der gelehrten Schulen das Rectorat der Gewerbsschule. Nach der ursprünglichen Anordnung sollte der Rector der polytechnischen Schule zugleich Vorstand der Gewerbsschule des Ortes sein. Diese Vereinigung beider Aemter besteht aber nur noch in Augsburg. Die Rectoratsgeschäfte werden mit einem Functionsgehalte von 200 fl. remunerirt; außerdem sind die meisten Rectoren im Genuß einer freien Amtswohnung im Schulgebäude. — Die nöthige Einsicht in den Stand der Schule verschafft sich der Rector nach Vorschrift durch Besuche der Lehrstunden, die nach seinem Ermessen in kürzeren oder längeren Zwischenräumen zu wiederholen sind, und durch Conferenzen, zu welchen jährlich wenigstens viermal alle Lehrer eingeladen werden sollen; außerdem durch besondere Besprechungen mit einzelnen Lehrern, an den meisten Anstalten auch durch wöchentliche oder monatliche Musterung der Tagebücher (Claßbücher, Lectorsbogen), in welche von den Lehrern, oder unter deren Controle von den Schülern, die abgehandelten Gegenstände nebst Bemerkungen über besondere Vorfälle (Absenzen, Rügen) eingetragen werden. Dem Rectorate ist als berathende Nebenbehörde ein Scholarchat beigegeben, welches aus einem der Ortsgeistlichen, einem Mitgliede des Magistrats, des Gemeindecollegiums und des Gewerbsstandes bestehen soll. Diese Behörde hat aber nur an wenigen Orten einen Wirkungskreis erlangt und ist thatsächlich fast allenthalben eingegangen. — Das Rectorat sendet seine Berichte an die königl. Kreisregierung und durch diese, in besonderen Fällen auch unmittelbar, an das königl. Staatsministerium des Handels und der öffentlichen Arbeiten, an welchem für die technischen Schulen ein eigener Referent angestellt ist. Denselben Gang nehmen die Verordnungen und übrigen Erlasse von oben nach unten. — Der Religionsunterricht ist verfassungsmäßig der Mitaufsicht der kirchlichen Oberbehörden unterstellt, welche einen Ortsgeistlichen, gewöhnlich den Decan oder ersten Pfarrer, mit der Inspection beauftragen. Von Zeit zu Zeit werden durch einen Abgeordneten der kirchlichen Oberbehörden Visitationen des Religionsunterrichts vorgenommen. Die Ueberwachung des Kirchenbesuches und der übrigen religiösen Handlungen wird bald von den Rectoraten, bald von den Religionslehrern besorgt, an vielen Schulen aber den Eltern überlassen.

Die Disciplinarordnung wird für jede Anstalt besonders von dem Rector in Berathung mit dem Collegium entworfen und nach erhaltener Genehmigung der Kreisregierung durch den Druck vervielfältigt, den Schülern bei ihrer Aufnahme eingehändigt, gewöhnlich auch am Anfange des Schuljahres vorgelesen. Nach gemeinem Brauche kommt die Ahndung geringerer Verfehlungen gegen die Ordnung innerhalb der Schule den Lehrern zu, gröbere Verletzungen derselben werden vor den Rector gebracht. Die Strafgrade für die Gewerbsschulen sind: Mahnung oder Verweis unter vier Augen, nach Umständen vor dem Lehrerrathe, Schularrest, Carcerstrafe, Androhung der Dimission, Ausschließung von der Anstalt oder selbst von allen technischen Schulen des Königreiches (Exclusion). Bei welchem Strafgrade die Eltern von dem Verhalten des Sohnes Mittheilung erhalten, ist dem Ermessen des Rectors anheimgegeben. Für die polytech-

nische Schule gilt die Gradation: Mahnung, Verweis vor sämmtlichen Lehrern, Entlassung. In Bezug auf das Verhalten außerhalb der Schule sind die Gewerbsschüler den Schülern des Gymnasiums, die Eleven der polytechnischen Schule denen des Lyceums gleichgestellt; jenen ist der Besuch des Wirthshauses und das Tabakrauchen streng untersagt, diese sind lediglich den allgemeinen Polizeivorschriften untergeordnet. Pensionate (Alumnate, Collegien) bestehen nicht. Die auswärtigen Gewerbsschüler dürfen Wohnung oder Kosthaus nicht ohne vorher eingeholte und erhaltene Genehmigung des Rectors miethen; die Eleven der polytechnischen Schule sind wenigstens verpflichtet, ihre Wohnung anzuzeigen, wobei dem Rector Einsprache zusteht. An allen Anstalten ist dem Rector zur disciplinaren Handreichung und zur Besorgung untergeordneter Dienste (nicht allenthalben auch der Schreibereien) ein Pedell beigegeben.

Frequenz. Die Schülerzahl der technischen Anstalten ist beständig im Steigen begriffen. Während im Jahr 1835 an sämmtlichen Gewerbsschulen nur 1450 Schüler gezählt wurden, betrug die Zahl im Jahr 1852: 2549; die Frequenz der polytechnischen Schulen hat sich von 117 Eleven des Jahres 1840 im Jahr 1852 auf 226 gehoben. Zu diesen königl. Anstalten kommt noch die städtische Handelsschule in Nürnberg mit 200 Schülern, so daß sich für das Jahr 1852 eine Gesammtzahl von 2975 ordentlichen Schülern ergiebt. Die Zahl der Hospitanten der polytechnischen Schulen stellt sich auf 200, die der Handwerksfeiertagsschüler auf 6510. Wie die Frequenz der polytechnischen Schulen jener der Gewerbsschulen weit nachsteht, so sind auch schon die obersten Curse dieser Anstalten viel schwächer besucht als die unteren, da die meisten Schüler, ohne die Gewerbsschule absolvirt zu haben, viele sogar mitten im Schuljahre, zu dem bürgerlichen Berufe übergehen. Im allgemeinen verhält sich die Schülerzahl des I. Curs zu der des III, wie 5 : 1, in einigen Schulen sogar wie 8 : 1, so daß der oberste Curs am Jahresschluß bisweilen auf 5 Schüler zusammenschmilzt.

Dem Alter nach bewegen sich die Gewerbsschüler zwischen 12 und 20 (im Durchschnitt 13—17) Jahren, die Eleven der polytechnischen Schulen zwischen 15 und 24 (im Durchschnitt 16—20) Jahren.

Von den 2975 ordentlichen Schülern aller technischen Anstalten kommen auf die katholische Confession 1378; die Zahl der Protestanten beträgt 1432; die übrigen sind größtentheils (160) Israeliten, welche vorzugsweise den Handelsabtheilungen zufallen. Da in der Bevölkerung Bayerns die Zahl der Katholiken (3,241,345) zu der der Protestanten (1,255,562) sich verhält wie 13 : 5, so ergiebt sich, daß die Richtung auf Industrie und Handel auf Seite der Protestanten weit überwiegt. Es trifft nämlich bei dem protestantischen Theile auf 810, bei dem katholischen erst auf 2532 Köpfe 1 technischer Schüler. (Anders an den Universitäten. Denn hier verhält sich die Zahl der Katholiken zu der der Protestanten — von den Theologen abgesehen — wie 4 : 1.) Unter allen Gewerbsschulen sind die in Nürnberg, München, Augsburg, Würzburg, Bamberg und Kaiserslautern entweder absolut oder im Verhältnis zu der Einwohnerzahl der Städte am stärksten besucht; von den polytechnischen Schulen nimmt München die erste Stelle ein.

Exigenzetat. Der Etat einer Kreis-Landwirthschafts- und Gewerbsschule war ursprünglich in minimo auf 5800, in maximo auf 8500 fl. gesetzt. Dermalen halten sich die Etats der Gewerbsschulen im allgemeinen zwischen 4 und 16,000 fl. Dieser regelmäßige Bedarf wird bestritten a) aus den Fonds der aufgehobenen höheren Bürgerschulen, welche an einigen Orten (München, (Nürnberg) über 3000, im Ganzen 23,000 fl. jährl. Rente liefern; b) aus Zuschüssen der Kreiskassen, welche sich im Jahr 1836 auf 52,360, im Jahr 1852 aber auf 103,992 fl. beliefen. Aus dieser Quelle fließen einzelnen Anstalten (Nürnberg, Kaiserslautern) jährlich 7—10,000 fl. zu; c) aus verfügbaren Ueberschüssen der Unterrichtsstiftungen; d) aus Beiträgen der Gemeinden; e) aus dem Schulgelde, welches in maximo jährlich 12 fl. beträgt; doch sind an jeder Anstalt viele Schüler frei und an einigen Schulen wird gar kein Schulgeld erhoben. Der Gesammtaufwand auf die Gewerbsschulen betrug im Jahr 1851/52: 152,970 fl.; davon treffen c.

114,000 auf die Personal-, c. 38,000 auf die Realexigenz. Die Gebäude der Kreisanstalten sind auf Staatskosten erbaut oder für den Zweck eingerichtet worden; die der übrigen Gewerbsschulen von den Gemeinden, doch unter Mitwirkung der Kreiskassen, zum Theil auch aus dem Ertrage des Local-Malzaufschlages, welcher mehreren Städten zur Gründung technischer Anstalten bewilligt wurde. Die Handelsschule in Nürnberg erhält sich größtentheils vom Schulgeld (à 18 fl. und 1 fl. 12 kr. Inscriptionsgebühr), welches jährlich, die Vorbereitungsclassen einbegriffen, c. 7000 fl. erträgt; den übrigen Bedarf von circa 4000 fl. leistet die Stadtkämmerei.

Die polytechnischen Schulen werden als reine Staatsanstalten fast ganz aus Central- und Kreisfonds unterhalten. Diese leisteten im Jahr 1836/37: 37,000, im Jahr 1851/52: 40,160 fl. Der Mehrbedarf von c. 3000 fl. wird aus Gemeindemitteln gedeckt. Der Ertrag des Schulgeldes war lange Zeit sehr gering, da nach erster Bestimmung Inländer und Angehörige der Zollvereinsstaaten unentgeltlichen Unterricht genießen und nur die übrigen Eleven jährlich 12 fl., die Hospitanten für jedes Fach 6 fl. entrichten sollten. Erst in neuester Zeit wurde auch hier das Schulgeld allgemein auf 12 fl. angesetzt. Außer den namhaften Leistungen zur Erhaltung der polytechnischen Schulen reicht die Staatskasse einzelnen bedürftigen und würdigen Eleven, besonders des Ingenieurfaches, aus dem allgemeinen Stipendienfond jährliche Unterstützungen bis zu 90 fl.

Lehrbücher und Lehrapparate. Dem Unterrichte an der Gewerbsschule soll für jedes Fach ein gedruckter Leitfaden zu Grunde gelegt werden, welcher von dem Lehrercollegium gewählt, von dem K. Staatsministerium genehmigt worden ist. Bisweilen werden Lehrbücher von der höchsten Stelle den Rectoren zur Einführung besonders empfohlen. Der Vortrag nach Dictaten, lange Zeit an vielen Schulen üblich, ist dem wiederholten Verbote allmählich gewichen und besteht, mit ausdrücklicher Genehmigung, nur noch an den polytechnischen Schulen, denen es zur Aufgabe gemacht ist, den Eleven von den Fortschritten und neuesten Erfindungen der technischen Disciplinen Kenntnis zu geben. Zu den am meisten verbreiteten Lehrbüchern gehören: Fürnrohr's Naturgeschichte und Technologie, R. Wagner's Chemie und Technologie, Brettner's Physik; Haindl's Maschinenkunde; die Schule des Landbaues von Fraas; die arithm. und algebr. Lehrbücher und Aufgabensammlungen von M. Hirsch, Hermann, Hofmann; die descriptive Geometrie von Gugler, Ahn's prakt. Lehrgang der franz. Sprache und Zahn's bibl. Historien. Neben diesen aber sind sporadisch viele andere Bücher im Gebrauche, und zwar die mathem. Lehrbücher u. Aufgabensammlungen von Bergeat, Wiegand, Rose, Bischoff, Ahrens, Sadebeck, die kaufm. Arithmetik von Feller und Odermann; die Botanik von Kittel, die Mineralogie von Kobell, die Zoologie und Physik von Koppe, die Chemie von Regnault und von Stöckhardt; in der deutschen Sprache die grammat. und stilist. Grundrisse von Bauer, Brentano, Falkmann, Gockel, Heyse, Kelle, Lechner, Puchner, Schätzler und verschiedene Mustersammlungen; in der franz. Sprache die Lehr- und Lesebücher von Hirzel und Lüdecking; in der Geschichte die Leitfäden von Walter, Kohlrausch, Beck, Liebler, Ghillany, Bumüller; in der Geographie die Grundrisse von Burger, Völter, Schacht, Hopf, Zachariä; in den Handelswissenschaften die Werke von Schiebe, Telschow, Nelkenbrecher d. j. — Mit Anfertigung von Zeichnungsvorlagen wurde bei Gründung der technischen Schulen die k. Akademie der Künste beauftragt; diese enthalten vorzugsweise Ornamente und architektonische Studien in systematischer Abstufung von den Elementen bis zu vollständigen Bauplänen. Daneben sind sehr verbreitet die Zeichnungsvorlagen von Klenze und Gärtner (von der h. Stelle bes. empfohlen), von Heideloff, Weiß, Wolff, Pola, Metzger, Haindl, Herrmann, Schöpff u. A. Mehrere Lehrer haben für ihren Unterricht eigene Vorlagen hergestellt. Außer einer umfassenden und wohlgeordneten Sammlung solcher Vorlagen für den Zeichnungsunterricht sind als wesentliche Attribute einer Gewerbsschule zu nennen: Modelle zum Unterricht in der Mechanik und im Bossiren, ein Naturaliencabinet, eine technische Bibliothek, ein physikalischer und chemischer Apparat mit Laboratorium. Viele Gewerbsschulen sind auch im Besitz

einer mechanischen Werkstätte. Für den landwirthschaftlichen Lehrcurs wurden entweder kleine Güter erworben und zu Musterwirthschaften eingerichtet, oder Versuchsgärten angelegt. Den Handelsabtheilungen kommt als besonderes Attribut eine Waarensammlung zu. Die polytechnischen Schulen besitzen die genannten gewerblichen Apparate und Einrichtungen in größerem Maßstabe.

Zur Erwerbung, Erhaltung und Erweiterung der Lehrapparate sind nach Verhältnis der Etats bestimmte Positionen (400 — 2000 fl.) ausgesetzt. Dazu kommen häufig besondere Geschenke der Kreisregierungen, der Gemeinden, der Industrievereine, dann von Privaten (Droguisten, Fabrikbesitzern, Buchhändlern). Viele Instrumente und Modelle sind auch aus den Werkstätten der technischen Anstalten selbst hervorgegangen. Die reichhaltigsten und werthvollsten Sammlungen finden sich an den polytechnischen und an den Kreisgewerbsschulen; aber auch die meisten der übrigen Anstalten besitzen sehr schön ausgestattete Cabinete. Die Bibliotheken enthalten außer dem specifisch lehrhaften Theile meist auch Unterhaltungsschriften, welche den Schülern zur häuslichen Lectüre dargeboten werden.

Schuljahr. Schulprüfungen. Preisevertheilung. Nach der Vollz.-Instr. vom 4. April 1836 war der Anfang des Schuljahrs für die Gewerbsschulen auf den 15. Oct., der Schluß auf den 31. Aug. festgesetzt; nach neuerer Bestimmung beginnt das Schuljahr mit dem 1. Oct. und schließt mit dem 15. August. An Ostern werden die Lectionen 14 Tage eingestellt. Freie Nachmittage kommen nur an einzelnen Schulen oder Classen vor. Das Schuljahr der polyt. Schule dauert vom 2. Nov. bis 15. Aug.; außer den Osterferien von 14 Tagen findet eine Unterbrechung der Lectionen nicht statt. Dreimal des Jahrs — vor Weihnachten, Ostern, Pfingsten — werden an den meisten Gewerbsschulen in allen Fächern schriftliche oder mündliche Prüfungen (Locationen) abgehalten, über deren Ergebnis den Schülern ein Zeugnis zur Vorlage bei den Eltern zugefertigt wird. An einigen Anstalten sind monatliche Locationen im Brauche. In den letzten Wochen des Schuljahrs finden die öffentlichen Prüfungen statt, zu welchen von dem K. Staatsministerium des Handels ein Commissär — für die Gewerbsschulen ein Professor der polytechnischen Schulen, für diese ein Universitätsprofessor — mit besonderen Instructionen und Vollmachten abgeordnet wird. Jeder Schüler erhält ein Jahreszeugnis über Fleiß, Fortgang und sittliches Verhalten. Das Notenschema des Fortgangs ist für die Gewerbsschulen: I. Vorzüglich. II. Sehr gut. III. Gut. IV. Mittelmäßig. V. Schlecht. Die polyt. Schulen bezeichnen die Abstufung durch Decimalen, nämlich: 1,00 — 0,75 = Vorzüglich; 0,74 — 0,50 = Gut; 0,49 — 0,25 = Mittelmäßig; 0,24 — 0,00 = Gering. Für Religionskenntnisse, Religiosität und sittliches Betragen gilt an allen techn. Lehranstalten folgende Stufenreihe: I. 1. Ausgezeichnet. I. 2. Vorzüglich. II. 1. Gut. II. 2. Hinlänglich. III. 1. Gering. III. 2. Schlecht. Diejenigen Schüler, welche den obersten Curs mit Erfolg vollendet haben, erhalten ein von dem Prüfungscommissär und dem Rector unterzeichnetes Absolutorium, welches den Eintritt in die höheren Lehranstalten und weiterhin die Zulassung zum Staatsdienste bedingt. Ueber das Ergebnis der Prüfung, sowie über den Stand der ganzen Anstalt erstattet der Commissär unmittelbaren Bericht an das Ministerium. An die Prüfungen reiht sich bei den Gewerbsschulen die Preisevertheilung. Ordnungsmäßig soll auf je 10 Schüler 1 Preis nach dem allgemeinen Fortgange, außerdem auf jedes technische Fach 1 Preis in jedem Curse treffen; doch werden an manchen Anstalten Fachpreise nicht vertheilt. Zu Preisen werden in der Regel Bücher gewählt, nicht selten auch Instrumente und Geschichtsthaler; an einigen Handwerksfeiertagsschulen besteht die von oben empfohlene Einrichtung, ausgezeichnete Fortschritte mit Sparkassebüchern (bis auf 10 fl.) zu belohnen. An den polytechn. Schulen ist die Preisevertheilung, obwohl in der Vollz.-Instr. vorgeschrieben, ganz abgekommen. Redeacte, wie bei den Gymnasien, sind nicht befohlen, doch wird an mehreren Anstalten die Preisevertheilung mit einem Vortrage des Rectors eingeleitet oder beschlossen. Am Tage des Schluß-

actes wird ein gedruckter Jahresbericht veröffentlicht, welcher die abgehandelten Lehrgegenstände, das Verzeichnis der Schüler in alphabetischer Ordnung mit Angabe der Fortgangsplätze im allgemeinen und in jedem Fache (bei den polyt. Sch. nur der Noten) und eine kurze Chronik mit statistischen Notizen enthält. Diesem Berichte wird eine Abhandlung über ein wissenschaftliches oder technisches Thema beigegeben, welche nach einem geregelten Turnus von dem Rector oder einem der Hauptlehrer zu liefern ist. Der Bericht mit Programm wird an die städtischen Behörden, an die K. Regierung und an das K. Staatsministerium gesendet, auch jeder technischen Lehranstalt des Königreiches, nach Uebereinkommen einzelnen inländischen Studienanstalten und technischen Schulen des Auslandes zugeschickt.

Kritik. Aussichten auf die Zukunft.

Während die älteren Realschulen vorzugsweise die für den höheren Bürgerstand allgemein nothwendigen und nützlichen Gegenstände im Lectionsplan führten, zielen die realistischen Anstalten der Gegenwart direct auf Vorbildung für bestimmte Berufsarten. Die in bester Absicht zu Gunsten der Industrie entworfene Lehrordnung leidet aber, wie nun allgemein anerkannt ist, an wesentlichen Fehlern. Denn erstlich sind trotz der im Titel ausgesprochenen Bestimmung der technischen Schulen mehrere Zwecke verbunden, welche sich durchaus nicht vereinbaren lassen. In Rücksicht auf die höheren Curse und Anstalten, sowie auf die Forderungen des techn. Staatsdienstes soll der Unterricht von Anfang an wissenschaftlich gehalten sein, während die Bedürfnisse des künftigen Gewerbsmannes eine populäre Unterweisung erheischen. Da nun die Lehrer im Hinblick auf die Prüfungen fast gezwungen sind, sich der ersten Seite zuzuwenden, so kann die Industrie des ihr zugedachten unmittelbaren Gewinns nicht theilhaftig werden. Dazu erscheint der Lehrgang allzusehr beschleunigt; Gegenstände der verschiedensten Art häufen sich auf einer Stufe, woraus dem Schüler eine Masse von Lectionen und Aufgaben zuwächst, die selbst von starken Naturen nicht zu bewältigen ist. Bei der Eile aber, mit welcher der Lehrplan den technischen Disciplinen zustrebt, ist einem wichtigen Gegenstande, dem Unterricht in der deutschen Sprache, eine ganz untergeordnete Stellung angewiesen worden, während er um so mehr Berücksichtigung verdiente, da die allgemeine Bildung und der Fortschritt in allen Gegenständen durch nichts so sehr gehemmt wird, als durch den Mangel an Sicherheit in der Handhabung der Muttersprache. Daß auch nach den mancherlei Nachbesserungen in diesem Fache, wie in den Realien überhaupt, viel zu wünschen bleibt, ergiebt sich aus einem Blicke auf die gar verschiedenartigen Lehrbücher, die im Gebrauche sind. Endlich kann auch das Fachlehrersystem, welchem auf den obersten Stufen nicht auszuweichen ist, in den untern Classen, in denen die Schüler eine nähere und ununterbrochene Leitung in Anspruch nehmen, weder dem Gesammtergebnisse des Unterrichtes, noch viel weniger der Disciplin förderlich sein. Diese in dem Lehrplane liegenden Mängel werden aber nicht allenthalben auf gleiche Weise fühlbar, da einzelne Anstalten durch Lehrkräfte bevorzugt sind und überdies bei der Aufnahme und Promotion der Schüler Strenge anwenden können, während andere durch locale Verhältnisse zur Nachsicht gezwungen werden. Die Ergebnisse bei den Prüfungen sind daher nach den Orten und selbst nach den Jahrgängen überaus verschieden.

Nachdem bereits viele Satzungen der Vollz.-Instr. durch Verordnung oder stillschweigend abgeändert oder aufgehoben, neue Lehrgegenstände in den Lehrplan aufgenommen waren, wurde von dem K. Staatsministerium unter dem 14. Aug. 1852 ein Entwurf zur Reorganisation der technischen Anstalten an die Rectorate ausgegeben. Mit Berücksichtigung der hierauf eingegangenen Gutachten und Wünsche wurde ein neuer Plan ausgearbeitet und im Jan. 1857 den Kreis-, Handels- und Gewerbskammern, dann im Februar einer Conferenz von Rectoren und anderen Sachkundigen in München zur Berathung vorgelegt. Nach diesem neuen Plane, der übrigens die höhere Genehmigung noch nicht erlangt hat, sollen, mit Verzichtleistung auf die bisher angestrebte Uniformität aller technischen Anstalten, nach den allgemeinen und nach den localen Bedürfnissen ver-

schiedene realistische Lehrinstitute errichtet oder die bisherigen umgewandelt werden. Demnach sollen fernerhin bestehen: 1) Reine Gewerbsschulen, mit 2—4 Cursen, für Knaben, welche sich den Gewerben widmen wollen, mit populär praktischem Unterrichte in den Realien (d. i. deutsche, franz. Sprache, Geschichte, Geographie), in den Elementen der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer und im Zeichnen; 2) Realgymnasien, auf der Basis der lateinischen Schulen, mit wissenschaftlichem Unterrichte in der Mathematik, Physik, Chemie und in den neueren Sprachen; zur ersten Vorbereitung auf das Forst-, Salinen-, Bau- und Postwesen; 3) Polytechnische Schulen, anschließend an das Realgymnasium oder an die mit 4 Cursen ausgestattete Gewerbsschule, mit einem allgemeinen Curse in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern, dann mit Specialcursen für das Bauwesen, für Mechanik, für Chemie und für höhere Zeichnungskunst. — Ein Hauptgewicht ist auf die Heranbildung der Lehrer gelegt und diesen die wissenschaftliche Laufbahn durch Gymnasium und Universität vorgezeichnet. Das Fachlehrersystem wird durch Aufstellung eines Ordinarius für jede Classe modificirt, welchem die allgemeine Handhabung der Ordnung innerhalb dieses Kreises zufällt. Dr. **Hopf.**

Beaufsichtigung. Die Pflicht der Beaufsichtigung der Kinder liegt zunächst den Eltern ob. „Es ist eine schändliche Unsitte, eine Entäußerung alles christlichen Elterngefühles, wenn in der vornehmen Welt die armen reichen Kinder alsbald entweder den Wärterinnen oder dem Gesinde überlassen werden und des Tages nur einmal das Angesicht des Vaters oder der Mutter zu sehen bekommen, oder wenn sie gar aufs Land hinausgegeben und erst wieder in's elterliche Haus eingelassen werden, wenn sie fähig sind, eine Figur zu machen und so zum Glanze desselben etwas beizutragen; — so ist es, wenn auch ein unvermeidliches Uebel, doch eben ein Uebel, daß so mancher Geschäftsmann den Tag über seine Kinder vielleicht nur über Tische sieht und dann, weil er noch der Ruhe braucht, seine pädagogische Thätigkeit darauf beschränkt, Stille zu commandiren." (Palmers Pädagogik S. 174). Ganz anders ist das Bild, welches Pestalozzi von Gertrud entworfen hat; sie war nirgends lieber als bei ihren Kindern und die höchste Aufgabe ihres mütterlichen Berufes bestand darin, nur ihnen anzugehören; auch wußte sie alle häuslichen Geschäfte der Pflicht unterzuordnen, die Kinder in ihrer persönlichen Nähe zu haben und mit ihrem waltenden, scharf sehenden Auge ihre Beschäftigung und Thätigkeit selbst zu regeln. Sie achtete ihre Kinder als ein heiliges Gut, das ihr von Gott anvertraut war. Das machte ihr die Beaufsichtigung zu einer so ernsten Pflicht; darum erfüllte sie dieselbe mit der Treue eines Hirten in Selbstverleugnung und Hingabe an die Kinder, ohne daran als an einer Beschränkung zu tragen. Dessen ungeachtet lief sie nicht auf allen Schritten und Tritten ihnen ängstlich besorgt nach; wenn sie am Sonntage den Gottesdienst besuchte, konnte sie den ältern Geschwistern die Aufsicht über die jüngeren anvertrauen. Sie verstand die Kunst, den Kindern, obschon sie unter einer strengen Aufsicht standen, diese doch nicht zur drückenden Clausur werden zu lassen, sondern ihnen das Haus so lieb zu machen, daß sie am liebsten daheim waren; denn so genau auch die Ueberwachung war, so wurde sie doch den Kindern kaum fühlbar. Sie machte es nicht so wie Ramsauer im Buche der Mütter sagt: „Manche Mütter oder Kinderwärterinnen rufen dem Kinde beständig zu: Nimm dich in Acht! Verderbe dein Kleid nicht! Siehe, da kommt ein Wagen, ein Hund, ein Pferd! Geh' nicht zu nahe ans Wasser! Stich dich nicht! Fasse das Messer nicht an!" anstatt ohne ein Wort darüber zu verlieren, bei dem Kinde zu bleiben und das Befürchtete abzuwenden, ohne daß das Kind es selbst merkt. Die Beaufsichtigung muß sich an eine sich gleichbleibende Ordnung des Hauses anlehnen, welche in gleichmäßiger Weise Arbeit und Erholung und die verschiedenen Beschäftigungen unter einander regelt. Durch das Zusammensein nnd Zusammenleben mit den Eltern oder mit dem Erzieher kommt es am leichtesten und am unvermerktesten zu einer festen Gewöhnung, durch welche das Kind in eine selbständige Willensrichtung hinein gewiesen wird. Darum ist eine gewissenhafte Ueberwachung nur in einem Hausstande zu finden, wo Arbeitsam-

keit, Eingezogenheit und Gottesfurcht waltet. Sorglosigkeit, welche die Kinder laufen läßt, wohin sie wollen, und nicht darnach fragt, wo sie sind, ist ein Zeichen des Verfalles der häuslichen Zucht. Ebenso hält sich aber eine Beaufsichtigung, die in Hirtenliebe sich der Untergebenen annimmt, fern von dem andern Extreme, „der jesuitischen Aufpasserei, die mit Argusaugen des Kindes Regung und Bewegung darum beobachtet, weil sie fürchten muß, dasselbe möchte dem Netze entrinnen. Das Behalten in persönlicher Nähe ist auch nicht ein ausschließliches Besitzergreifen, das manche Mütter sich zur Aufgabe machen, die so ganz allein an ihre Person das Kind gewöhnen, daß es nur ein Mutterkind und sonst nichts wird.“ (Palmers Pädagogik a. a. O.)

Der Einwurf, daß ein Kind, wenn es fortgehend beaufsichtigt und gar nicht sich selbst überlassen werde, nicht zur Selbständigkeit komme, und später, wenn es der lästigen Ueberwachung überhoben sei, sich ganz unzuverläßig beweise, beruht auf Verkennung des Zweckes der Beaufsichtigung, sowie der Bildung des Willens. Welcher verständige Erzieher übt die Aufsicht nicht in der Absicht, sie selbst je länger je mehr überflüßig zu machen? Wer läßt es bei einiger Einsicht an fortgehenden Proben und Uebungen in der Stärkung des Willens fehlen? Der persönliche Einfluß der Eltern und Erzieher auf das Leben und Arbeiten unter ihren Augen hilft den Zöglingen über sehr viele Dinge hinweg, an denen die Schwachheit des Fleisches sonst scheitern würde. Trägheit und müßiges Umherlaufen, Mangel an Beharrlichkeit, Naschhaftigkeit, Flüchtigkeit brechen sich nur an dem sittlichen Einfluß, den eine festgeregelte Lebensordnung unter Aufsicht der Erzieher ausübt. Bloß durch diese kommt es zu einer entschiedenen Unterordnung, zur Ueberwindung des fleischlichen, eignen Willens, zur Selbstverleugnung und darum zur rechten Freiheit (Wiese, d. Bildung des Willens). Weniger leicht scheint die Widerlegung des Bedenkens zu sein, was unter andern Schleiermacher in seinen pädagogischen Vorlesungen hervorgehoben hat: Ob das Kind, wenn es durch Abgeschlossenheit das Böse erst kennen lerne, wo es ihm gegenüber bereits eine feste Gesinnung gewonnen haben solle, ihm nicht wehrlos preisgegeben sei? Aber auch dies beruht auf einer falschen Voraussetzung. Jenes Behalten der Kinder in der persönlichen Nähe schließt weder die Wahrnehmung von Sünden aller Art, noch den Kampf mit ihnen aus; auch das behütete und bewahrte Kind sieht und hört gar viel Böses; man kann sagen, die christliche Erziehung hat in dem Unterrichte z. B. in der biblischen Geschichte, im Katechismus bei den Geboten, die Aufgabe, dahin zu wirken, daß die bösen Mächte des Lebens das Kind nicht in dem Sinne unschuldig finden, wie es Schleiermacher meint. Palmer bemerkt in dieser Beziehung: „Damit der Erzieher des Kindes Art beobachten kann, muß er sie innerhalb der Grenzen, jenseit deren die physische und sittliche Gefahr beginnt, gewähren lassen, da ohne diese relative Freiheit das Kind entweder eine unselbständige Creatur oder ein Duckmäuser wird.“ In allen diesen Beziehungen kann demnach vom evangelischen Standpuncte aus keine Meinungsverschiedenheit sein.

Nachdem wir vorwaltend von der Beaufsichtigung, in so weit sie Pflicht der Eltern oder derer ist, denen einzelne Kinder zur Erziehung übergeben worden sind, gesprochen haben, wenden wir uns der Schule zu. „Wer als Lehrer auf seine Schüler ein wachsames Auge hat, erspart sich und den Kindern manche Strafe, Ermahnung und viele kleinere und größere Unannehmlichkeiten; denn sie werden dadurch vor Abweichungen von der Regel und Ordnung in ihrem ganzen Thun und Treiben am sichersten bewahrt. Wissen die Kinder einmal, daß dem scharfsehenden und aufmerksamen Auge des gewissenhaften Lehrers nicht so leicht etwas entgeht, und wissen sie denselben stets auf dem pflichtmäßigen Platze, so hat er nur die halbe Mühe und Arbeit, und Fleiß, Ordnung und Aufmerksamkeit sind leicht und sicher zu erzeugen und aufrecht zu erhalten. Je sorgsamer der Lehrer auf das ganze Benehmen und Verhalten der Schüler achtet, was in der einfachsten und natürlichsten Weise geschehen kann und muß, desto sorgsamer lernen sie ja auch auf sich selbst merken und sich selbst überwachen.“ (Schnell, Schuldisciplin S. 74 und 75.) In der Volksschule thut Beaufsichtigung

besonders vor dem Beginn der Unterrichtsstunden, in den Freiviertelstunden, auf den Spielplätzen, den Abtritten und beim Nachhausegehen noth; es sollte sich kein Lehrer durch Bequemlichkeit abhalten lassen, gerade diese für die sittliche Bewahrung der Kinderherzen so gefährlichen Zeiten und Orte sorgfältigst zu überwachen. Was hier Böses gethan wird, hat er zu verantworten. Die Frage ist aber, in wie weit Palmers Ausspruch: „Der Erzieher ist in jedem Augenblicke für seinen Zögling verantwortlich," auch Anwendung auf den Lehrer finde, der täglich aus der Familie seine Kinder empfängt und sie wieder dahin entläßt. Der Lehrer straft auch Vergehen, die außer der Schule begangen worden sind; folglich hat er auch über sie zu wachen und Vergehen vorzubeugen, zu denen er die Gelegenheit kennt. Er hat zu warnen, daß nicht Vogelnester ausgenommen, Feld- und Gartendiebstähle, Baumfrevel verübt, Thiere gequält werden, daß sich die Jugend nicht zu Rohheiten zusammen thue, nicht Tanzböden besuche 2c. Für den unter den Kindern herrschenden Sinn, ihr Verhalten im Ganzen und ihre Gesittung ist er verantwortlich, und von dem Geiste, wie er sich in der Schuljugend darstellt, macht man einen Schluß auf ihn, obschon er natürlich die Vergehen des einzelnen Kindes nicht vertreten kann. Er muß sich aber darum bekümmern, was die Schuljugend z. B. an den freien Nachmittagen, besonders an Sonntagen treibt.

Noch einer besonderen Erwähnung und Erwägung bedarf die Frage, in welcher Weise sich die Beaufsichtigung erwachsener Schüler in Gymnasien, Schullehrerseminaren u. dgl. zu gestalten habe. Zunächst ist hier zu beachten, daß der Umfang der Beaufsichtigung bedingt ist 1) durch die äußeren Verhältnisse, 2) durch den Zweck des Institutes. In einer geschlossenen Anstalt, in der die Zöglinge wohnen, kann nicht bloß, sondern muß die Beaufsichtigung eine genauere sein, als bei dem Externat. Bei letzterem tritt ein ähnliches Verhältnis ein, wie zwischen Schule und Haus, wenn die Eltern der Familie, in der ihre Kinder untergebracht sind, nicht bloß die leibliche Pflege, sondern auch die Erziehung übertragen haben. Da aber leider letzterer Punct häufig gar wenig Beachtung findet, die Handwerkerfamilien, bei denen Schüler ein billiges Unterkommen gefunden, weder die Auctorität noch die Einsicht besitzen, um eine verständige Aufsicht zu führen, so kann oft nur in so weit von einer Aufsicht die Rede sein, als die Lehrer selbst inspiciren. Wenn diese Inspection so geordnet ist, daß ein Lehrer nur eine Anzahl Schüler zu besuchen hat; wenn er diese Besuche als eine der wichtigsten Pflichten seines Berufes ansieht, sie daher oft wiederholt und dabei genaue Einsicht von den Arbeiten der Schüler nimmt, auch alles in der äußeren Einrichtung beobachtet, was ihn einen Schluß auf die Beschäftigungen machen läßt; wenn er dahin wirkt, daß dem Schüler ein ungestörtes Arbeiten ermöglicht und Zerstreuungen vorgebeugt wird; wenn namentlich auch bestimmte Arbeitsstunden vorgeschrieben und auf deren gewissenhafte Innehaltung geachtet wird, so wird das nicht bloß auf Fleiß und Forschritte, sondern auch auf die sittliche Bewahrung von durchgreifendem Einflusse sein (vgl. die in Preußen geltenden Bestimmungen bei Rönne II. S. 92. 97. 249). Daß es sich Lehrer zur ernsten Pflicht machen, dem Umhertreiben der Zöglinge an Vergnügungsörtern, dem Besuche des Theaters und von Bällen, dem Besuche von Gasthäusern, Trinkgelagen, der Theilnahme an Verbindungen zu steuern, muß als sich von selbst verstehend angesehen werden. In dieser Beziehung kann viel gethan werden, wenn die Lehrer ein wachsames Auge haben und es sich angelegen sein lassen, daß die gegebenen zweckmäßigen Gesetze auch inne gehalten werden.

Besonders bei dem Internate hat sich im Gegensatze zu einer auf Bewahrung vor allerlei jugendlichen Verirrungen bedachten ernsteren Richtung eine laxe Ansicht geltend gemacht, die namentlich in den Jahren der Revolution überlaut ihr Haupt und ihre Stimme erhob. Man wollte damals z. B. gar keine geschlossenen Schullehrerseminare mehr haben. Es liegt aber auf der Hand, daß eine solche Freiheit, die dem Schüler gestattet, seinen Neigungen möglichst ungehemmt nachzugehen, ein Säen auf das Fleisch ist, bei dem die Ernte von dem Fleische nicht ausbleibt. Anstalten, deren Zöglinge dem

Elternhause entnommen sind, müßen dessen Stelle an ihnen vertreten; ein weiser Vater aber richtet die dem heranwachsenden Sohne gestattete Freiheit nach dem Grad seiner Reife ein. Von einer wirklichen Erziehung kann nur bei einer heilsamen Gewöhnung die Rede sein; und diese ist nur möglich, wo sich mit einer zweckmäßigen Lebensordnung eine Beaufsichtigung vereinigt, die zur Pflichterfüllung anhält, wo der eigene Wille des Zöglings nicht ausreicht. Neben den festgeregelten Arbeitsstunden müßen Freistunden gewährt sein, in denen sich der Zögling selbständig bewegen lernen, daher auch ohne Ueberwachung ausgehen soll. Die Hausordnung ist aber so einzurichten, daß durch locale Verhältnisse gebotenen Gelegenheiten zu Verführungen wirksam begegnet wird. Gesetze ohne genaue und fortgehende Ueberwachung nützen nichts. In solchen Instituten, deren besondere Aufgabe eine christliche Lebensrichtung ist, wie bei den Schullehrerseminaren, muß sich die Beaufsichtigung und Bewahrung um so entschiedener gestalten, als es sich darum handelt, einen festen Grund zu allen den Tugenden zu legen, welche die Zöglinge als Lehrer künftig in die Jugend pflanzen sollen. **Bock.**

Beda, mit dem Beinamen der Ehrwürdige (venerabilis), ein Mönch in dem Kloster Yarrow (in-Girvum, Ingyrvum) in England, geboren um 677 (nach andern 672 oder 674), gestorben 735; ein Mann, der für Kirche und Theologie durch eine umfassende schriftstellerische Thätigkeit (eine Menge Commentare, in denen die damalige allegorische Schrifterklärung eine sehr ausgedehnte Anwendung gefunden hat, ferner Homilien, die trotz ihren ebenfalls zahlreichen Allegorien und ihrem Mangel an Originalität doch durch einen einfach herzlichen Ton ansprechen, endlich insbesondere als Historiker durch sein Chronicon, das mit Recht als erste Weltgeschichte bezeichnet wird, die auf englischem Boden geschrieben worden, und durch seine historia ecclesiastica) von großer Bedeutung war; ein vortrefflicher Charakter, bescheiden und einfach, unermüdet thätig und von Herzen fromm, eine Art Ideal für einen christlichen Mönch. Als solcher nun hätte er an sich keinen Anspruch auf einen Platz in den Reihen der Pädagogen; aber dieser gebührt ihm, weil er, wie er selbst in der Klosterschule von Wearmouth (Wiremuth, Wiramutha) gebildet worden war, so in dem mit Wearmouth enge verbundenen Yarrow hernach als Lehrer von seinen Jünglingsjahren an bis zu seinem Ende wirkte. Es gewährt uns einen Einblick in diese Schulen, wenn wir in seiner von seinem Schüler Cuthbert (theilweise) verfaßten Biographie (s. Migne, patrologiae cursus completus, tom. 90. pag. 37) aus Beda's eigner Angabe vernehmen, daß ihn in seinem siebenten Lebensjahre seine Verwandten dem Abt Benedict in Wearmouth übergaben, daß er von da an allen Fleiß auf die Erkenntnis der heil. Schrift verwandte und sich am liebsten — als beste Ausfüllung der Zeit, die die Klosterregel übrig ließ — mit Lernen, Lehren oder Schriftstellerei beschäftigte. (Inter observantiam disciplinae regularis et quotidianam cantandi in ecclesia curam semper aut discere aut docere aut scribere dulce habui. Diese Stelle wiederholen alle seine Biographen.) Sein Forschen und Lernen war vorzugsweise — wie wir es in jener Periode noch Jahrhunderte lang bei den trefflichsten Männern vorfinden — ein Sammeln (wie er a. a. O. seine Thätigkeit als ein ex opusculis venerabilium patrum breviter adnotare bezeichnet); aber nicht nur unter den Schätzen, die die Väter hinterlassen hatten, suchte er seine Beute, sondern auch von den Lebenden und ihn Umgebenden wollte er lernen und sich aneignen, was jeder edles und ersprießliches darbot. (Inter sexcentos — sagt ein anderer Biograph von ihm, a. a. O. S. 47 — sanctae monachilis militiae commilitones degens in singulis aemulabatur charismata meliora, ut quod quisque illorum spiritualis scientiae accepisset, ille totum ex singulis perdiscendo combiberet, quatenus inebriaretur ab ubertate domus Dei etc.) Wie zu Salomo die Königin von Mittag, so kamen (nach der Vergleichung desselben Biographen) aus weiter Ferne lernbegierige Schüler, um ihn zu hören; Andere, die nicht persönlich kommen konnten, erbaten sich brieflich von ihm Belehrung über schwere biblische Stellen (directis epistolis quaestiones super capitula scripturarum nodosas enodari et obscuras sibi expostulant

dilucidari). Von seiner Lehrmethode wird uns freilich nichts erzählt; es versteht sich, daß sie einfach im Vortrage der Sache vor den schweigenden Schülern oder Zuhörern bestand; daß er aber einer klaren, bestimmten Darstellung fähig und beflissen war, zeigen seine schriftlichen Arbeiten. Für unsern Zweck ist besonders hervorzuheben, daß er sich (wie ein Jahrhundert später Rhabanus Maurus) keineswegs bloß mit Theologie beschäftigte, sondern alles irgend Wissenswürdige in den Kreis seiner Beschäftigungen und ohne Zweifel auch seiner Lehrgegenstände zog. Davon zeugt seine Schrift über Orthographie (die freilich mehr aussieht, wie ein zufällig zusammengerathenes, nur alphabetisch geordnetes Quantum einzelner lexikalischer und grammatischer Notizen, Redensarten, Unterscheidungen zwischen Synonymen u. dgl.); eine Schrift de arte metrica (Belehrung über kurze und lange Silben, über Versfüße, über die verschiedenen Versmaße); ein liber de schematis et tropis sacrae scripturae (eine Rhetorik der h. Schrift); insbesondere aber die in die Fächer der Physik, Geologie, Astronomie und mathematischen Geographie eingreifende Schrift de natura rerum — wo über den Lauf der Planeten und des Mondes, über Sonnen- und Mondsfinsternisse, Luft, Winde und alle Naturerscheinungen Belehrung gegeben ist. In der Schrift de temporum ratione giebt er nicht nur die Erklärung der Zeiteintheilungen im chronologisch-geschichtlichen, wie im nächsten, natürlichen Sinne (Tag und Nacht, Woche ꝛc.), sondern er kennt und vergleicht die verschiedenen Monatsnamen bei verschiedenen Völkern, setzt die Festrechnung auseinander, und behandelt dieselben Gegenstände sogar noch in einem eigenen Rechenbuche (liber de ratione computi). In einer kleinen Abhandlung über den Donner führt er eine Reihe von Bauernregeln auf, deren Wahrheit er aber offenbar nicht recht traut, was nämlich der Donner in jedem Monat zu bedeuten habe; z. B.: Si in mense Januario, prout agilitas philosophorum reperit, tonitrua percrepant, in anni ipsius ambitu multos homines ac pecora, oves videlicet, esse morituros, sylvarumque ac nemorum sterilitatem praefigurant ... Mensis Aprilis tonitrua seminibus ac frugibus in anni ipsius curriculo periculum imminere significant et inter undas vasti pelagi navigare valde esse periculosum praenotant. Wie ihm aber diese Behauptungen nicht sicher scheinen, so ist er aller Astrologie wegen ihres heidnischen Ursprungs und Charakters entschieden abgeneigt. In seiner Geschichtsdarstellung verbindet sich ebenso ein gewisser kritischer Zug in Betreff der Glaubwürdigkeit der Quellen mit großer Einfalt in Betreff der Glaubwürdigkeit der Sachen; steht ihm einmal jene fest, so ist ihm auch das Wundersamste außer Zweifel; aus letzteren einen Schluß auf erstere zu machen, kommt ihm nicht in den Sinn; die Hauptsache ist ihm praktische Belehrung — instructio posteritatis und zwar mit dem bestimmten Zwecke sittlicher Wirkung. Und das stimmt nun auch ganz zu der Bedeutung, die solche Männer für die Geschichte der Bildung haben. Es ist — ganz wie wir es später bei Rhabanus Maurus u. A. finden — ein alles umfassender, nach allen Seiten seine Hände ausstreckender Wissensdrang, der sie erfüllt und der diese Klöster zu ehrwürdigen Sitzen aller Bildung in jenen Zeiten machte. Aber dieses Gesammtwissen steht mit der traditionellen Kirchenlehre noch in unmittelbarster Einheit; es ist noch kein Zersetzungsproceß zwischen beiden auch nur im Keime wahrzunehmen. Daher wird auch in allen Wissensfächern von biblischen Citaten der ausgedehnteste Gebrauch gemacht, was selbst wieder den ungemeinen Fleiß zu erkennen giebt, der aufs Bibelstudium verwendet wurde.

Was Beda ohne alle äußeren Impulse, lediglich dem eignen Triebe folgend, angestrebt und geleistet hat, das hat ein großer Kaiser, der nur sieben Jahre nach B.'s Tode geboren wurde, auf dem europäischen Festland in großem Maßstab auszuführen unternommen. Wenn Alcuin wirklich ein Schüler Beda's wäre, was aber ohne Zweifel nur in Folge einer Namensverwechslung von den älteren Chronisten behauptet worden ist, so wäre hiemit auch äußerlich der Einfluß B.'s auf die Ideen und Gesetze Karls des Großen bewiesen; der innere Zusammenhang aber ist ebenso unzweifelhaft,

wie überhaupt in jener Zeit Deutschland und Frankreich ihre christliche Civilisation zu allermeist von den britischen Inseln her empfiengen.

Mit Liebe verweilen die Biographen bei seinem Ende, und es ist so bezeichnend, daß auch hier mit einigen Worten desselben gedacht werden mag. Er war sich der Nähe seines Todes sehr klar bewußt, versammelte deshalb die Brüder um sein Lager (prope ad exitum devota fratrum circumstat corona), ermahnte sie in biblischen Worten und forderte sie auf, wenn einer über irgend etwas noch einen Zweifel habe ihm denselben zu sagen, und, damit die Antwort nicht vergessen würde, sie aufzuzeichnen. Es wurde Verschiedenes über Schriftstellen gefragt; er gab Bescheid, und als der Schreibende alles niedergeschrieben hatte und sagte: nun ists vollbracht! so griff Beda freudig dies Wort auf und sagte: Gut und richtig hast du gesprochen, es ist vollbracht. (Nach der Schilderung eines andern Biographen hatte von einem Commentar über das Evangelium Johannis, den er dictirte, eben noch ein Capitel gefehlt; er trieb an, eilig zu schreiben, damit er es noch vollende.) Hierauf ließ er sich seiner Betcapelle gegenübersetzen, und, da es der Himmelfahrtstag war, so betete er: O rex gloriae, Domine virtutum, qui triumphator hodie super omnes coelos ascendisti! ne derelinquas nos orphanos, sed mitte promissum patris in nos, spiritum sanctum, Alleluja. Gloria Patri et filio et spiritui sancto — mit dem letzten Worte verschied er. Lehren war bis zum Ende sein Leben; in solchem Frieden sterben hatten seine Schüler noch niemand gesehen. **Palmer.**

Beeidigung. Amtseid. Diensteid. In allen Staaten, welche ausgebildetere Rechtszustände haben, wurden in alter und neuer Zeit theils die mit wichtigen Aemtern betrauten öffentlichen Diener (in Sparta die Könige, in Athen die Archonten, Strategen, Mitglieder des Raths der 500, die Heliasten, in Rom die Magistrate, Senatoren, einzelne Kaiser), theils die Bürger überhaupt (in Rom beim Census, in Athen die Epheben, in Rom insbesondere die zum Dienst im Feld bestimmten Bürger, sacramentum), eidlich verpflichtet (in den modernen Staaten: Krönungs-, Regenteneid, Huldigungseid; Religionseid, Eid der höheren und niederen Beamten). Der im Alterthum zu Grunde liegende Gedanke war, daß der Eid das religiöse Band sei, welches die Staaten unter sich (Bündnisse und Verträge) und jeden einzelnen Staat im Innern zusammenhalte, daher auch Beschwörung der Verfassungen (der Lykurgischen und Solonischen) und Verfassungsänderungen. In dem christlichen Staat tritt zwar die Vorstellung von dem unmittelbaren rächenden Einschreiten der Gottheit gegen den Eidbrüchigen zurück gegen die Ueberzeugung, daß man durch bewußte und überlegte Unwahrheit und Unlauterkeit die Gnade Gottes und die Seligkeit verscherze. Es erscheint aber auch hier der Eid als ein religiöses Band der Gesellschaft, um Treu und Glauben zu erhalten; als assertorischer Eid ist er das äußerste und letzte Mittel zu Erwirkung der Wahrheit, als promissorischer die heiligste Verpflichtung zu Erfüllung gewisser Versprechungen. Er ist eine wohlvorbereitete, mit klarstem Bewußtsein vollzogene, feierliche Handlung, bei welcher Gott als Zeuge angerufen und die Hoffnung auf seine Gnade eingesetzt wird. Die heil. Schrift nun zwar scheint den Eid überhaupt zu verbieten, Matth. 5, 33. Jak. 5, 12. Allein wie bei den übrigen Verboten und Geboten, welche Christus in dem angezogenen Capitel der Bergpredigt giebt, mehr das ideale Ziel, welchem zugestrebt werden soll, vorgesteckt, als einzelne Handlungen buchstäblich als solche bezeichnet werden sollen, welche zu thun oder zu lassen seien, so enthält die heil. Schrift von Christus selbst eine eidliche Versicherung vor Gericht (Matth. 26, 63) und es finden sich hin und wieder in den Briefen feierliche Betheurungen mit ausdrücklicher Berufung auf das Zeugnis Gottes; daher auch unter den angesehensten Lehrern der älteren Kirche Meinungsverschiedenheit über die Zuläßigkeit des Eides stattfindet. Später hat die katholische Kirche und ebenso die evangelische den Eid für zuläßig erkannt und darüber gesetzliche Bestimmungen gegeben. Das Dogma über die Unzuläßigkeit des Eides ist eine Particularität häretischer Secten des Mittelalters, so wie einiger auf dem Boden

des Protestantismus erwachsenen kleineren Religionsgesellschaften geblieben, denen sich, nach dem Vorgange alter Philosophen (Pythagoras, Aristoteles, Epiktet, M. Aurelius) auch einige neuere z. B. Kant angeschlossen haben. So viel geht übrigens aus der Stellung, welche die heil. Schrift und mit ihr die tiefsten Denker und edelsten Menschen gegenüber von dem Eid einnehmen, unwidersprechlich hervor, daß das Bestreben des christlichen Staats darauf gerichtet sein muß, den Eid entbehrlich zu machen. Dazu gehört einerseits die Pflanzung einer solchen Gesinnung unter den Staatsgenossen, daß Wahrhaftigkeit, Treue und Glauben die Stelle des Eides ersetzen, andererseits von Seiten der Gesetzgebung eine Behandlung des Eides, wodurch die hohe Bedeutung desselben, wornach er das höchste und heiligste Zeugnis ist für die Wahrheit und Lauterkeit der Gesinnung, in das hellste Licht gestellt wird. Damit verträgt sich nicht eine zu oft wiederkehrende Anwendung des Eides. Denn soll das Streben darauf gerichtet sein, den Eid allmählich entbehrlich zu machen, so muß derselbe vorerst, ehe er gar nicht mehr stattfindet, so selten als möglich angewendet werden. Soll die Gesinnung der Wahrhaftigkeit, Treue und Glauben unter den Staatsgenossen gepflanzt werden, so dürfen diese nicht durch die Gesetzgebung und Ordnung des Staats gewöhnt werden, nur den heiligsten und höchsten Betheurungen Glauben zu schenken, weil von oben herab der Grundsatz aufgestellt wird, daß man, um sich sicher zu stellen, eine häufige Wiederholung jener Betheurungen für nöthig halte. Ferner verträgt sich mit jenem höchsten Ziel, das angestrebt werden soll, nicht die Anwendung des Eids in gewöhnlichen Verhältnissen. Will man den Eid allmählich entbehrlich machen, so darf man nicht zeigen, daß man im gewöhnlichen Leben, in alltäglichen Verhältnissen, in Fällen von untergeordneter Bedeutung, in welchen auch mit anderweitiger Sicherstellung ausgereicht werden kann, den Eid anwenden zu müßen glaube. Es muß vielmehr der Eid vorbehalten bleiben nur für Fälle von hoher Bedeutung, in welchen es höchst wichtig ist, die Wahrheit zu erwirken und in welchen alle andern Mittel erschöpft sind; ferner für Verpflichtungen hochwichtiger Art, welche große Verantwortlichkeit auferlegen, bedeutende Rechte gewähren und der ganzen Lebensstellung eine bestimmte und eigenthümliche Richtung ertheilen. Denn durch Anwendung des Eides auf geringfügige Fälle des Alltagslebens, auf Verpflichtung für Dienstleistungen, welche vorübergehender Art sind und weder besondere Rechte noch besondere Pflichten mit sich bringen, wird gleichsam laut verkündet, daß Treue und Glauben nicht mehr zu finden sei und man auch im gewöhnlichen Leben sich nur durch die feierlichste und heiligste Form der Verpflichtung noch sicher stellen könne. Solche Grundsätze des Staats aber werden ihre analoge Anwendung in den Verhältnissen des Privatlebens finden und statt Vertrauen und Glauben wird Mistrauen und Unzuverläßigkeit in dem socialen Leben immer mehr Platz greifen. Endlich, scheint es uns, wolle es sich mit dem durch die heil. Schrift festgestellten Ziele nicht vertragen, wenn der Eid angewendet wird in Fällen, in welchen die Wahrheit, beziehungsweise die Ausführbarkeit einer Versicherung von vorneherein problematisch ist. Offenbar wird der Eid nicht entbehrlich erscheinen, wenn er in Fällen angewendet wird, in welchen er die Wahrheit einer Aussage oder Leistung ebensowenig verbürgt, als jede andere Versicherung. Vielmehr erscheint hier der Eid nicht nur unnöthig vervielfältigt, sondern auch in seinem innersten Wesen corrumpirt. Wenn der Eid verlangt oder gestattet wird in Fällen, in welchen es zweifelhaft ist, ob der Eidleistende fähig ist, das was er versichert, richtig zu erkennen oder zu beurtheilen, oder das was er verspricht, auszuführen, so macht dies den Eindruck, als ob man es auch mit Auferlegung des Eides nicht genau nehme; wenn aber so die Meinung sich festsetzt, daß auch dem Eid, der höchsten und heiligsten Versicherung, nicht zu glauben sei, wie wird es da sonst mit der Wahrhaftigkeit der Gesinnung, mit Treue und Glauben im Handel und Wandel beschaffen sein? So wie daher bei dem Eidleistenden Zurechnungsfähigkeit, normale Beschaffenheit der Sinne, welche bei der Versicherung der Wahrheit ins Spiel kommen, gesetzlich verlangt wird, so wird nicht gestattet, in eigner Sache oder

für die nächsten Verwandten einen Eid abzulegen, weil in diesen Fällen die menschliche Schwäche ein unbefangenes Zeugnis nicht erwarten läßt.

Tragen wir nun diese Sätze über auf den Amtseid, welcher den Lehrern der Schule auferlegt wird, so ergiebt sich folgendes:

1) Das Amt eines Lehrers an einer öffentlichen Schule legt dem damit Betrauten gegenüber vom Staate eine so schwere Verantwortlichkeit auf, verlangt von ihm die Erfüllung so ernster Pflichten, gewährt so bestimmte Ansprüche und Rechte und ist von so tiefgreifendem bleibendem Einfluß auf die ganze künftige Lebensrichtung, daß die Leistung eines Diensteides nach der angegebenen Bedeutung des Eides überhaupt vollkommen gerechtfertigt erscheint.

2) Dieser Amtseid ist dann zu leisten, wenn der Diener in die Verantwortlichkeit und Rechte seiner Stellung bleibend eintritt. Hiemit erklären wir uns gegen die Eidesleistung unselbständiger und unständiger Diener, der Lehrvicare, Lehrgehülfen, Provisoren, Amtsverweser, Repetenten rc., wie solche verschiedentlich z. B. in Nassau und Württemberg stattfindet.

In dieser Beziehung können wir auch die in Württemberg bestehende Vorschrift, wornach Präceptoren und Reallehrer, Schulmeister und selbständige Unterlehrer, nicht feierlich beeidigt, sondern nur durch Handtreue an Eidesstatt verpflichtet werden, nicht billigen. Denn abgesehen davon, daß diese Unterscheidung des feierlichen Eides von der an Eidesstatt abgelegten Handtreue, eine Unterscheidung, welcher auch im Strafgesetzbuch verschiedene Strafansätze entsprechen, sehr viel Bedenkliches hat, indem sie eine Unterart des Eides von geringerer Bedeutung statuirt und dadurch das Wesen des Eides abschwächt, erscheint es auffallend, von unständigen und niederen Dienern, wie Straßenwärtern, Bauführern, Referendären, Canzlisten, Gemeinderäthen, gewöhnlichen Wundärzten einen feierlichen Eid zu verlangen, wie dies in den „Vorschriften für die Verpflichtung der Angehörigen des Departements des Innern und des Kirchen- und Schulwesens, Stuttgart 1839" geschieht, bei den genannten Schuldienern aber sich mit dem geringeren Grade des Gelöbnisses zu begnügen. Wir sind der Meinung, dem Lehrer an einer öffentlichen Schule sollte der Eintritt in das ständige Lehramt so wichtig als möglich gemacht, seine Verpflichtung sollte so feierlich als möglich vorgenommen werden und müßen es ganz billigen, wenn letztere, wie es in kleinen Staaten geschehen kann, vor dem Consistorium, wie in Oldenburg, oder vor versammeltem Erziehungsrathe, wie im Canton Baselland, oder doch vor dem Gemeinderathe und der Aufsichtscommission in öffentlicher Sitzung wie im Canton Waadt vorgenommen wird (vgl. Kirsch II. S. 119—121). In Oesterreich, Preußen, Königr. Sachsen, Großherzogth. Sachsen-Weimar, Nassau haben die ständigen öffentlichen Lehrer einen feierlichen Eid abzulegen.

3) Der Diensteid ist ein für allemal beim erstmaligen Eintritt des Dieners in ein ständiges Schulamt zu leisten. Bei weiterer Beförderung wird der Lehrer auf den ersten Eid zurückgewiesen. So ist es in Preußen (Cab.-Ordre v. 10. Febr. 1835) ausdrücklich angeordnet und es besteht diese Uebung unseres Wissens überall; in Württemberg nur für den Fall, wenn für das neue Amt nicht ein besonderer Eidesvorhalt vorgeschrieben ist, deren es für die Angehörigen des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens nicht weniger als 48 verschiedene giebt, indem für die Rectoren der Gymnasien, für die Professoren, Repetenten, Präceptoren, Schullehrer, Lehrgehülfen, Aerzte und Oekonomieverwalter der Seminarien, Verwalter der geistl. Fonds rc. besondere Eidesvorhalte vorgeschrieben sind. Wir glauben, hier wäre im Interesse des Eides eine Vereinfachung wünschenswerth, werden übrigens hierauf im folgenden zurückkommen.

4) Die Eidesformel soll in Kürze die Puncte bezeichnen, in Beziehung auf welche die Verpflichtung eingegangen wird und von dem zu Verpflichtenden nur die Versicherung verlangen, daß er die redliche Gesinnung und den ernsten Willen habe, das Versprochene zu leisten. Offenbar

kann von dem Eidleistenden nur verlangt werden, daß er dies oder das thun wolle, daß sein Bemühen und Bestreben sein werde, seiner Verpflichtung nachzukommen, nicht aber daß er dies und das thun werde. Denn bei der menschlichen Schwäche, Unzulänglichkeit und Sünde bleibt die Ausführung vielfach hinter dem Vorsatz zurück und es widerstreitet der Würde und Bedeutung des Eides, wenn dem gewissenhaft Schwörenden im Augenblick des Schwurs und durch den Schwur die Befürchtung oder eigentlich die Gewißheit nahe gelegt wird, daß er das, was er hier verspreche, in seinem ganzen Umfang nie werde halten können. Dieser Forderung entsprechen die üblichen Eidesformulare keineswegs in allen Stücken. So heißt es in dem Eidesvorhalt für einen württemberg. Präceptor (s. Vorschriften, S. 102): „Sie werden Ihre Schüler jederzeit mit Bereitwilligkeit berathen, sie mit Liebe, aber auch, wo es Noth thut, mit Ernst zurechtweisen, auch ihre nach den Schulgesetzen Ahndung verdienenden Verfehlungen gerecht, unparteiisch, ohne Uebermaß und Leidenschaft zur Ahndung bringen.“ Daß der Schwörende im Momente des Schwörens ernstlich gewillt ist, dies alles zu thun, wird ihm jedermann eben so gerne glauben, als man auf der andern Seite die Gewißheit haben muß, daß er nicht im Stande sein wird, dies alles „jederzeit“ zu leisten. Dies führt uns noch auf einen andern Punct. Der Amtseid soll in Kürze und im allgemeinen die einzugehende Verpflichtung angeben. Geht der Eidesvorhalt ausführlich in das Einzelne ein (wie denn in Württemberg ein Gymnasialrector schwören muß, nicht nur die Obliegenheit seines Amtes nach Vorschrift der Gesetze und den Weisungen der zuständigen Behörde mit Fleiß und Eifer zu erfüllen, sondern auch besonders formulirte Verpflichtungen eingeht in Beziehung auf den wissenschaftlichen Unterricht, die sittlichreligiöse Bildung der Schüler, die Einhaltung des Lehrplans, Handhabung der Disciplin, Vornahme der Prüfungen, Ausstellung von Zeugnissen, Bewahrung des Eigenthums der Anstalt, Ueberwachung der Lehrer und des übrigen Personals, die Oekonomie der Anstalt, Bewahrung der Amtsgeheimnisse), so nimmt er den Charakter einer Instruction an, deren Hauptpuncte man übersichtlich zusammengestellt hat. Nicht nur aber wird hiedurch der bei einem Eide nothwendigen Kürze und Präcision Abbruch gethan, sondern es entsteht auch durch die detaillirte Aufzählung der einzelnen Pflichten der Schein, als gehe die Absicht des Eides mehr auf die einzelne Handlung als auf die zu Grunde liegende Willensrichtung und die Gesinnung, was den oben aufgestellten Grundsätzen widerspricht. Muß doch zuletzt in jedem einzelnen Falle der Entschluß, was zu thun ist, der Gewissenhaftigkeit des Handelnden anheim gestellt werden, und warum sollte nicht die Gesammtverpflichtung des Schuldieners unter einen Gesammtausdruck gebracht werden können? In Preußen, Sachsen, Nassau, wie auch im Canton Waadt und Baselland haben die Lehrer den allen Civilbeamten des Staats vorgeschriebenen Diensteid zu schwören, wobei in Preußen, Sachsen, Baselland noch mit 2 — 3 Zeilen der besonderen Schulpflichten Erwähnung gethan wird (vgl. Kirsch a. a. O., S. 119 — 121). Der Eid eines Mitglieds der 500 in Athen lautete: *κατὰ τοὺς νόμους βουλεύσειν*. Hiernach handelte Sokrates im einzelnen Falle sich vorbehaltend, was *κατὰ τοὺς νόμους* sei, zu beurtheilen, aber ausgehend von der Ueberzeugung, *πάντα μὲν θεοὺς εἰδέναι, τά τε λεγόμενα καὶ πραττόμενα καὶ τὰ σιγῇ βουλευόμενα, πανταχοῦ δὲ παρεῖναι καὶ σημαίνειν τοῖς ἀνθρώποις περὶ τῶν ἀνθρωπείων πάντων* (s. Xenoph. Memorab. I, 1, 18 u. 19).

Nach dem so eben bezeichneten Grundsatze ist übrigens derjenige Inhalt der Eidesformulare, der sich nicht auf das specielle Amt bezieht, von dem wir noch zu reden haben, sonst allgemein behandelt. Die Verpflichtung gegen Regenten und Vaterland wird meist in kurzen Sätzen zusammengefaßt (weitläufiger die Pflicht gegen den Regenten und dessen Haus in der im Königreich Sachsen eingeführten Formel), ebenso die Pflicht, die Verfassung gewissenhaft zu wahren und zu beobachten, worüber in con=

stitutionellen Staaten im Diensteid eine Vorschrift besteht, die übrigens überall der Neuzeit angehört. Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer an einer öffentlichen Schule beim Eintritt in den Dienst des Staats sich feierlich verpflichtet, das öffentliche Recht des Staates, dem er angehört, seine Verfassung und Regierungsform in seinem Theile aufrecht zu erhalten und dem durch göttliche und menschliche Ordnung gesetzten Oberhaupt Treue und Gehorsam zu erweisen. Eine besondere Bewandtnis hat es mit dem in dem Diensteid für Lehrer an Schulen begriffenen Religionseid. Eine eidliche Verpflichtung für die Kirche und deren Lehre war in früheren Zeiten allgemein und in Württemberg das Unterschreiben der formula concordiae als Bedingung der Anstellung vom Ende des 16ten noch bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts verlangt, wiewohl wir in die uns bekannten Eidesvorhalte aus dieser Zeit eine Beziehung darauf nicht aufgenommen finden (vgl. Sammlung der württemb. Schulgesetze v. Hirzel, S. XIV). In Sachsen mußte der Schullehrer früher bei seiner Verpflichtung die augsburgische Confession und den lutherischen Katechismus, später die Visitationsartikel eigenhändig unterschreiben. In der neuern Zeit wird diese Verpflichtung, wie in Württemberg und Preußen entweder ganz umgangen, oder in freieren Formen verlangt. An die Stelle jener Verpflichtung tritt (wie im Königreich Sachsen) das Versprechen, bei der reinen evangelischen Lehre, wie sie in der heil. Schrift enthalten und in der Augsburg. Confession und dem Katechismus Lutheri erklärt und dargestellt ist, oder (wie im Großherzogthum Sachsen) wie sie in der heil. Schrift enthalten und in den eingeführten katechetischen Lehrbüchern begriffen und wiederholt ist, zu beharren, auch das lautere Wort Gottes nach den Grundsätzen und im Geist der evangelischen Kirche lehren und üben zu wollen. Von einem Lehrer an einer öffentlichen Schule, welcher nicht nur im Geiste und Sinne eines gewissen Bekenntnisses lehren, sondern insbesondere einen Theil des Religionsunterrichts, z. B. biblische Geschichte, Erklärung der Sprüche und Kirchenlieder übernehmen soll, ist die Kirche, unter deren Mitaufsicht die Schule gehört, welche jedenfalls in Betreff des Religionsunterrichts das Nöthige wahrzunehmen hat, berechtigt und verpflichtet, zu verlangen, daß er sich ebenso verbindlich mache, das in der Kirche zu Recht Bestehende in seinem Wirkungskreis aufrecht zu erhalten, wie er sich verpflichtet, die Ordnung und das Recht des Staats zu beobachten. Der Lehrer, dessen freie Ueberzeugung übrigens möglichst geschont werden soll, muß sich daher wenigstens die Forderung gefallen lassen, daß er im Geist der Kirche und nach den in derselben bestehenden Ordnungen lehre und wir halten es deshalb für einen Mangel, wenn dies unterbleibt und der Lehrer beim Eintritt in den öffentlichen Dienst nicht auf sein Verhältnis zu der Kirche, der er angehört, hingewiesen wird. Bei der Verschiedenartigkeit aber der in den evangelischen Kirchen geltenden Symbole erscheint uns hiebei diejenige Form als die zweckmäßigste, welche in Sachsen-Weimar besteht und oben angeführt ist, wobei die Symbole der Kirche nicht erwähnt sind, sondern auf die reine Lehre und das christliche Bekenntnis, wie solches in der heil. Schrift enthalten und in den von der Kirche eingeführten katechetischen Lehrbüchern begriffen und wiederholt ist, verwiesen wird. Hiemit scheint uns das Recht der Kirche gehörig gewahrt, da ja die genannten Lehrbücher (Katechismus, Spruchbuch, Confirmationsbuch und wohl auch Gesangbuch) ohne die Approbation des Kirchenregiments nicht eingeführt sein können.

Der Eid wird überall von dem Lehrer in die Hände irgend einer vorgesetzten Behörde abgelegt, welche je nach der Stufe des Lehrers, auch mit Rücksicht auf den Umfang des Landes höher oder niederer steht und bald mehr eine bloße Civilbehörde ist, wie der Amtmann in Nassau, der Präfect im Canton Waadt, bald eine Schulbehörde, wie bei den Gymnasiallehrern der Vorstand der Anstalt, oder bei den Volksschullehrern der Bezirksschulinspector, bald eine geistliche — wobei die Geistlichen übrigens ebenfalls als Schulvorstände fungiren — bald, wie in Württemberg für die Beeidigung der Präceptoren und Reallehrer vorgeschrieben ist, eine gemischte, das gemeinschaftliche Oberamt (d. h. der geistliche und weltliche Oberbeamte des Bezirks).

Die Hauptsache scheint uns mit Rücksicht auf die Bedeutung der Eideshandlung, daß dieselbe mit Würde und Feierlichkeit vorgenommen werde. Hiebei erscheint es von Werth, daß der Eid nicht etwa nur auf einem Amtszimmer in Gegenwart von ein paar Zeugen abgelegt, sondern je nach Umständen vor versammelter Behörde — sei diese der Gemeinderath oder der Erziehungsrath, wie in Baselland, oder der Studienrath — oder vor versammelten Collegen geleistet und damit durch den die Verhandlung leitenden Beamten eine Einführung des Lehrers in seinen Wirkungskreis, eine Ansprache, nach Umständen eine Schulrede verbunden werde. In Baselland bestimmt das Schulgesetz, daß der Lehrer vor Antritt seines Amts nach gehaltener Schulpredigt in der Pfarrkirche der Gemeinde und der Schuljugend feierlich vorgestellt werde (s. Amtseinweisung). **Hirzel.**

Befehlen und **Verbieten** gehört beides zu den unentbehrlichsten Mitteln der Zucht, deren Grundvoraussetzung ist, daß der Wille des Kindes der Leitung, Läuterung und Kräftigung durch einen höheren Willen bedürftig sei. Wer dieses nicht anerkennt, der verwirft consequent auch das Recht des Erziehers, seinen Willen dem Zögling gegenüber als Richtschnur geltend zu machen durch Befehlen und Verbieten. So beginnt Jean Paul den Abschnitt: „Gebieten und Verbieten" mit den Worten: „Diesen Paragraphen konnte Rousseau nicht schreiben; denn er war anderer Meinung. Er sagt bekanntlich: „Das Kind darf nichts aus Gehorsam thun, sondern aus Nothwendigkeit; die Worte „Gehorchen" und „Befehlen" sind aus seinem Wörterbuche zu streichen." Den richtigen Standpunct der Auctorität, die durch Ge- und Verbot das Kind zu seinem eigenen Frommen in Zucht zu nehmen hat, bezeichnet Palmer, indem er (Pädagogik S. 311) sagt: „Diese Auctorität ist nicht eine blinde, despotische Gewalt, sie ist geheiligt durch die Liebe. Hat das Wort des Erziehers die Wirkung unweigerlichen Gehorsams, als ob sichs von selbst verstände, daß dasselbe ausgeführt wird, und ist doch in dieser Zucht die Liebe dadurch fühlbar, daß nicht ein scheues, angstvolles Gehorchen, sondern eine ruhige unverweilte Befolgung den Willen des Erziehers ehrt: dann ist erreicht, was erreicht werden sollte." Es wird daher vorausgesetzt, daß der Erzieher keine Freude am Ge- und Verbieten habe, daß es nicht aus Herrschsucht, Leidenschaftlichkeit und Bequemlichkeit komme, daß es überhaupt nicht auf seinen, sondern auf der Kinder Vortheil berechnet ist. Bei Eltern ist die Gefahr, daß es an der Liebe fehle und das Befehlen und Verbieten ein herzloses Commandiren sei, welches zu einem gesetzlichen Wesen und äußeren Gehorsam führt, weit weniger groß, als bei den Erziehern fremder Kinder, besonders wenn die Zahl derselben wie in der Schule bedeutend ist. Daher ist das erste und wichtigste Erforderniß, daß der Erzieher oder Lehrer mit seinen Schülern auf einem ähnlichen Lebensgrunde stehe, wie es das Element des Familienlebens ausmacht, daß er seine Schüler nur als die ihm anvertrauten Lämmer ansieht, die er weiden und leiten, retten und zum Leben in Christo führen soll. Wenn er täglich um die rechte Hirtenliebe und Hirtentreue bittet, täglich Buße thut über die ungerechte Strenge und unzeitige Nachsicht und Gott bittet, daß er Geduld ihm geben möge, wie der Heiland auch mit ihm so viel Geduld haben muß, dann muß er andererseits auch als an Christi Statt geheiligt, seine Kinder zu weiden, das Wort mit der Auctorität führen, die ihm mit der Pflicht der Erziehung der Unmündigen beigelegt ist.

Sofort erhebt sich die Frage, ob es zur Freudigkeit des Gehorsams der Einsicht in die Gründe des Befehles bedürfe? Kellner sagt, daß die Meinung, blinder Gehorsam widerstreite der Menschenwürde, zu den Ausgeburten einer übel verstandenen Philanthropie gehöre. Pädagogik in Aphorismen §. 21: „Werden Gründe mitgetheilt, so weiß ich überhaupt nicht, wie wir noch von Gehorsam sprechen können. Wir wollen durch solche die Ueberzeugung herbeiführen, und das Kind, welches endlich diese gewonnen hat, gehorcht nicht uns, sondern eben nur jenen Gründen; an die Stelle der Ehrfurcht gegen eine höhere Intelligenz tritt die selbstgefällige Unterordnung unter die eigene Einsicht. Der Erzieher, welcher seine Befehle mit Gründen begleitet, räumt zugleich Gegengründen eine Berechtigung ein, und dadurch wird das

Verhältnis zum Zöglinge verschoben." Ja, es geschieht wohl zuweilen gar, daß bei dem Disputiren die Schüler durch gute Einfälle und geschickte Manöver das Feld behalten und der Lehrer sich als geschlagener Mann beschämt zurückziehen muß. Aehnlich sagt Schleiermacher (Erziehungslehre S. 648): „Die Regel, daß man, um den Kindern den Gehorsam zu erleichtern, ihnen Gründe angeben müße, ist nichtig; denn Gründe angeben heißt den Gehorsam erlassen. Man riskirt überdies, ob man auch nur Ueberzeugung hervorbringt; Kinder sind noch wenig fähig, Gründe zu fassen" — „und (setzt Palmer hinzu) sie sind das am allerwenigsten, wenn eine Lust und Begierde ihnen das ruhige Denken unmöglich macht." Für sittliche Gebote und Verbote aber führt ohnehin den allerstärksten Beweis das Gewissen des Kindes selbst.

Hiermit sind nun zwei Aeußerungen Speners und Flattichs, die gegen diese Ansicht zu streiten scheinen, zu vereinbaren. Spener sagt in seinen theologischen Bedenken (IV, S. 602), man solle mit freundlichen Persuasionen der Jugend beibringen, daß sie sich allgemach aus freiem Willen von Ergötzlichkeiten zurückziehe, und eben dieses eine Uebung ihrer Tugend und Brechung ihres eigenen Willens werde. Es könnte scheinen, als wenn Spener auch der Ansicht sei, man solle zur Erzeugung eines freudigen Gehorsams sich auf Darlegung der Gründe einlassen; aber unter den freundlichen Persuasionen meint er, wie schon das „allgemach" andeutet, wohl nicht Vorstellungen, die einen gegebenen einzelnen Befehl unterstützen sollen, sondern Belehrungen, dazu bestimmt, die praktischen Lebensansichten bestimmen und berichtigen zu helfen, also nichts anderes, als Schleiermacher, wenn er (Erziehungsl. S. 648) sagt: „Kinder sollen allmählich ihre Eltern verstehen lernen; dahin gehört das Ueberzeugen; aber die Fälle, wo man sie nicht überzeugen kann, welche bis zur vollen Mündigkeit abnehmend fortgehen, darf man mit den andern nicht vermischen. Am besten also ist's, man läßt das Ueberzeugen seinen eigenen Gang gehen, auch der Zeit nach getrennt, und versuche nicht zu überzeugen, wenn das Kind gehorchen soll." Gewiß ist aber dabei auch das ganz besonders zu beachten, daß das Ueberzeugen kein tendenziöses sein soll; „man merkt die Absicht und man ist verstimmt;" sondern daß die vielfachen Gelegenheiten, die sich beim Unterrichte, in den Erbauungsstunden, beim freieren Verkehr darbieten, in recht unbefangener Weise benutzt werden, um die Gesinnung zu kräftigen (vgl. d. Art. Belehrung). — Flattich sagt: „Besonders soll man Kinder nicht zum Zorn reizen, und wenn sie nicht mehr klein sind, ihnen nichts mehr befehlen. Vorstellungen kann man ihnen machen, wenn sie schon groß sind, aber beim Befehlen kommt nicht viel heraus;" ein Wort, was rechte Beherzigung verdient, damit wir keinen gesetzlichen, mit innerem Widerwillen oder ungebesserter Gesinnung verbundenen Gehorsam erzeugen. Aber volle Wahrheit hat es nur auf der Grundlage einer Zucht der Liebe, die willige Herzen macht. Es kann nur gemeint sein, daß mit den gesetzlichen Befehlen nicht viel herauskomme, während die Auctorität des Gebotes selbst gewiß nicht hat angetastet werden sollen.

Wodurch aber werden die Ge= und Verbote wirksam?

Wir geben die Antwort meist nach Bormann (Schulkunde 178 ff.), Palmer (Päd. 311 ff.) und Jean Paul (Levana §. 61 ff.), zum Theil mit ihren Worten. 1. Der Erzieher selbst muß nicht bloß mit äußerer Macht ausgerüstet dem Zögling gegenüber treten, sondern im Gehorsam gegen einen höheren Herrn einen im Glauben starken, in Liebe lauteren Willen, feste innere Haltung, entschiedenes Wort und Wesen gewonnen haben, daß man es ihm anfühlt, er stehe in der Zucht des heiligen Geistes und erfahre die Zucht desselben täglich an seinem eigenen Herzen. 2. Die Gebote und Verbote aber müßen a) vernünftig sein, das heißt vor Allem: mit sich selbst übereinstimmend, es darf nicht heute erlaubt sein, was unter den gleichen Umständen ein andermal verboten war, es darf nicht heute vom Erzieher vergessen sein, was er gestern gesagt hat. Ebenso muß, wo die erziehende Gewalt sich theilt, wie in der Familie zwischen Vater und Mutter, manchmal überdies noch zwischen den Eltern und erwachsenen Geschwistern, das Reich schlechthin einig sein; denn wenn das Kind irgendwo eine Zu=

flucht hat, wo es einer der erziehenden Gewalten Trotz bieten kann, so ist die Erziehung im innersten Kerne verdorben. Desgleichen darf die Schule nicht fordern, was zu verweigern das Elternhaus Anleitung giebt u. s. f. Die Vernünftigkeit der Gebote schließt aber auch in sich, daß sie mit dem in Uebereinstimmung stehen, was das Kind erstreben und werden soll und was es thun und leisten kann. Ein Erzieher, der Unrechtes oder Thörichtes, Willkürliches, Neckisches (vgl. d. Art. Altersstufen S. 67), Unnützes, dem Zweck der Erziehung Zuwiderlaufendes gebietet, der schneidet eben damit seiner Auctorität den Lebensnerv ab; aber auch wer allzu Schwieriges verlangt, z. B. Leistungen und Arbeiten auferlegt, welche die Kraft des Zöglings übersteigen, verzichtet thatsächlich auf Befolgung seiner Gebote. Deswegen soll der Erzieher vornehmlich beim Gebieten und Verbieten mit Ueberlegung und Besonnenheit handeln; nicht im Schlaf, aber auch nicht in Leidenschaft. „Heftiges Abschlagen wiederholt sich im Kinde als heftiges Abfordern." b) Eine weitere Eigenschaft, welche man bei den Geboten zu beobachten hat, ist Sparsamkeit. „Gebt dem Kinde so wenig Regeln als möglich, lieber zu wenig als zu viel" (Locke), denn je mehr ihrer sind, desto weniger werden sie gehalten. Wenn sich das Ertheilen von Befehlen zu häufig wiederholt, so wird das Kind dadurch abgestumpft, daß es nur noch halb oder gar nicht mehr darauf hört. Es ist nicht gut, wenn das „jugendliche Leben durch zahlreiche Gebote und ängstlich berechnende Vorschriften eingehegt wird" (Wiese, Bildung des Willens, S. 26). Da es Fehler giebt, die mit der Kindheit absterben, „so spare man die Worte gegen verwelkliche Fehler lieber für fortblühende auf." Manchmal ists gut, etwas, das man befehlen könnte, nur als eine Gefälligkeit vom Kinde zu wünschen; gewöhnlich wird es sich durch die Gelegenheit zur Gewährung belohnt fühlen; versagt es aber die Gefälligkeit, so trage man es schweigend. Am wirksamsten kann man eine Strafe lindern, wenn man bald nach derselben „das Kind mit einem solchen Wunsche einer Gefälligkeit beglückt." Aehnliches gilt von Verweigerungen; „die Meinung, als sei es die beste Uebung im Gehorsam, nach Belieben nur recht viel abzuschlagen, ist ebenso ungerecht als zweckwidrig, wie sie auch Kant (Päd. S. 58) als etwas Grausames und Schädliches bezeichnet. Das wäre nicht mehr Zucht der Liebe." c) Eine dritte Forderung an Gebote und Verbote ist: sie seien deutlich, in einfache, verständliche Worte gefaßt, damit das Kind weiß, was der Erzieher will; wenn es seine Meinung erst errathen soll, so fühlt es sich vielleicht durch den Zweifel unglücklich, falls es sich nicht um so leichter über die Pflicht des Gehorsams hinwegsetzt; vollends sarkastisch das Gegentheil von dem befehlen, was man haben will, ist Tyrannenart und auch als bloße Redefigur verwerflich. Die biblische Ausdrucksweise (indem man z. B. unverträglichen Kindern zuruft: Siehe, wie fein und lieblich ist es 2c.) kann manchmal das Herz des Kindes treffen, indem die göttliche Auctorität die des Vaters verstärkt, und ihm zeigen, wie die Sprüche, die es selbst gelernt hat und als wahr erkennt, jetzt eben in seinem eigenen Thun Anwendung finden müßen; „nur möge sich ein christlicher Erzieher nicht dem frommen Wahne hingeben, als wäre der Bibelspruch in solchem Fall ein Zauberspruch, der durch eine geheime magische Gewalt den Widerstand bräche. Die Erfahrung giebt hiefür nicht den erforderlichen Beweis." An geschriebene Gesetze aber in der Familie zu denken, „wo der Erzieher selbst als dictator perpetuus stets anwesend oder in der Nähe ist," wäre lächerlich (über Schulgesetze vgl. den bes. Art.). d) Endlich seien die Gebote und Verbote kurz, es werde weder ein Befehl mit vielen Worten gegeben („Je jünger das Kind, desto mehr ist Einsilbigkeit nothwendig; ja sie ist nicht einmal nöthig; schüttle den Kopf und damit gut. Höchstens saget: Pst!"), noch viele Befehle auf einmal, damit sie nicht ihren Eindruck gegenseitig schwächen; auch „ein Wolkenbruch von Lehren" ist nicht befruchtend. „Wenn im allgemeinen des Vaters Gebote besser befolgt werden, als die der Mutter, so liegt mindestens Ein Grund dafür auch in dem Umstande, daß jener mit knappem, kurzem Worte, diese dagegen in der Regel mit weitschweifiger Rede gebietet. Das breit ausgedrückte Ge- und Verbot läßt dem Kinde Zeit, sich nach einer

Ausflucht, wo es entkommen, oder nach einem Schlupfwinkel, wo es sich verstecken kann, umzusehen; der kurze Befehl schneidet beides nach Möglichkeit ab; auch ist er für Kraft und Entschiedenheit der angemessene Ausdruck." Jean Paul sagt hierüber: „Das Kindesohr unterscheidet sehr den starken Ton vom zürnenden; die Mutter fällt leicht in diesen, wenn sie jenen dem Vater nachahmen will. Seine Gebote werden aus drei Gründen besser erfüllt, als ihre: 1) seine stärkere und doch weiter vom Zorn entlegene Stimme; 2) daß der Mann wie der Krieger immer nur Ein und folglich dasselbe Schlag- und Wurzelwort und Kaiser-Nein sagt, indeß Weiber schwerlich ohne Semikolon und Kolon und nöthigste Frag- und Ausrufzeichen zum Kinde sagen: laß! 3) daß der Mann das Neinwort seltener zurücknimmt." Was du aber befohlen hast, über dessen Befolgung halte, damit das Kind in deinem Willen „eine höhere Nothwendigkeit schaue, als die blinde." **Bock.**

Beförderungsordnung, s. Anstellung.

Beförderungsprüfung, s. Lehrerprüfung.

Begehren, s. Wille.

Begeisterung, s. Idealität.

Begierden, s. Neigungen und Triebe.

Behalten, s. Gedächtnis.

Behören, s. Abhören.

Beichte. In so weit hievon im Zusammenhange mit der Confirmation und Abendmahlsfeier die Rede sein muß, verweisen wir auf diese Artikel; eine besondere Beleuchtung vom pädagogischen Standpunct aus erheischt die Beichte bloß insofern, als sie in der Geschichte der Erziehung, näher in der mittelalterlichen und katholischen, ihre eigene Stelle einnimmt. Der Gedanke, der ihr überhaupt zu Grunde liegt, daß nämlich der Mensch seine Sünde selber bekennen, und zwar vor Menschen bekennen muß, wenn sie ihm soll vergeben werden, wenn er von ihr sowohl nach ihrer Schuld als nach ihrer Gewalt über seinen Willen frei werden soll, — findet natürlich auch auf das Kind seine Anwendung; was es gefehlt hat, muß es bekennen, damit nicht nur sein Verhältnis zu der Gemeinschaft, welcher es angehört, hergestellt, sondern auch sein Gewissen entlastet werde. Allein dieses Allgemeine und Unbestreitbare hat ein specifisch katholisches Gepräge dadurch gewonnen, daß es erstens nicht der Erzieher als solcher ist, dem das Kind beichten muß, sondern die Kirche, der Priester; bekanntlich können auch fremde Geistliche aushülfsweise oder als Missionäre Beicht hören, ein persönlich näheres Verhältnis des Beichtigers zum Beichtenden ist für den einzelnen Beichtact nicht nöthig, während wir pädagogisch gerade darauf Gewicht legen müßen, daß dem Erzieher das Geständnis abgelegt wird; — und zweitens dadurch, daß solches Bekennen nicht dann nur gefordert wird, wenn irgend ein Vergehen unmittelbar vorhergegangen ist, auf welches sich jenes zu beziehen hätte, sondern daß es zu einem regelmäßigen Act kirchlicher Ascese und Disciplin gemacht wird, der somit immer eine Reihe von Selbstanklagen, und, wofern diese irgend einen Werth haben sollen, das Resultat eines tieferen Gesammteinblickes ins eigene Herz zum Inhalt haben muß. In dieser Beziehung unterscheiden wir, und zwar einfach aus pädagogischem Grunde, das Kind viel schärfer von dem Manne. Dem reifen Menschen ist solch eine regelmäßig wiederkehrende Rechenschaft, die er auf Grund seines Gewissens in einem Gesammtüberblick ablegt, wenigstens möglich, wiewohl die Nöthigung, in bestimmten Terminen und Formen es auch vor irgend einem dazu amtlich bestellten Menschen zu thun, ebenso zu einer Verletzung der persönlichen, evangelischen Freiheit wie zu einer Quelle vieler Unwahrheit bei einer Masse von Individuen werden kann. Vollends aber fehlen im Kindesalter die wesentlichsten Prämissen; nicht einmal das Gedächtnis wird das erforderliche Material zur Verfügung stellen, geschweige, daß eine Gesammterkenntnis des eigenen Seelenzustandes schon erwartet werden könnte. Die Bestimmungen in der katholischen Kirche lauten zwar dahin, daß das Kind, sobald es zu seinen Unterscheidungsjahren gekommen sei, auch zur Beichte kommen soll; allein

indem dies so erklärt wird, postquam bonum malumve rite discernere sciunt, ist ein sehr früher Termin möglich, wie denn auch die Zurücklegung des siebenten Lebensjahres (s. z. B. Seitz, Verwaltung der Sacramente, S. 64) als solcher Zeitpunct angenommen wird. (Die Beichte ist hiernach völlig unabhängig von der ersten Communion, wie beide wieder unabhängig sind von der viel später oft erst erfolgenden, vom Bischof vorzunehmenden Firmung). Auch Dursch, Pädagogik 2c. auf dem Standpuncte des katholischen Glaubens, Tübingen 1851, S. 527 redet von der Beichte an dem Orte, wo er die Behandlung der Kinder vom 6. — 8. Lebensjahre bespricht. Für einzelne Individuen auch in einem noch unreifen Alter kann es immerhin erwünscht, ja ersprießlich sein, wenn sie z. B. wissen, daß sie alle Monate zu beichten haben, und sich, um Stoff dafür zu sammeln, desto sorgfältiger selbst beobachten; ja, wir können uns Kinder von tieferem Gefühle denken, die darin bereits einen Trost, ein geistliches Bad erkennen, aus dem sie frischer wieder hervorgehen, während sie ohne die kirchliche Institution weder zu fleißigem und freiwilligem Bekennen noch zur Selbstbeobachtung kommen würden. Das ist jene relative Wahrheit, die wir vielen Einrichtungen der katholischen Kirche unweigerlich zugestehen müßen. Aber was für einzelne eine Wohlthat sein kann, das ist, in seiner Versteinerung zu gesetzlichen Formen, für viele ein Gewissensdruck, für noch mehrere eine Versuchung zur Unwahrheit, zur Lüge. Gerade dies ist in Bezug auf die Kinderbeichte mannigfach bezeugt. Aus der vorreformatorischen Zeit vergleiche man, was Geffcken in seinem Werke: „Der Bilderkatechismus des 15. Jahrhunderts" (Leipzig 1855, I.) S. 25 f. beibringt; dort sehen wir, wie schon damals gedankenlos alle möglichen und unmöglichen Sünden gebeichtet wurden. Dem Unterzeichneten ist von einer eifrigen Katholikin, die in einer französischen Pension erzogen worden war, arglos erzählt worden: man habe müßen alle Monate beichten, allein man hätte in diesem Institut gar nie Zeit gehabt, irgend etwas Böses zu thun, habe also auch nichts zu beichten gewußt und sich deshalb mit dem Hersagen eines Sündenbekenntnisses aus Büchern geholfen. Beides, jene Oberflächlichkeit, die da meint, man habe nicht Zeit gehabt zum Sündigen, und dieses unwahre Hersagen fremder Beichtformeln ist charakteristisch. Dazu kam — wovon ebenfalls Geffcken a. a. O. Proben giebt, — daß das Ausforschen — zu welchem sich der Priester um so mehr veranlaßt sah, je weniger so ein Kind selber zu beichten wußte — im Munde unwürdiger Geistlichen förmlich zu einer Schule der Laster wurde, dadurch die Unschuldigen erst lernten, was Sünde ist. Ein Eisenacher Prediger behauptet, (1523, s. Geffcken a. a. O.): „in ihren verfluchten Beichtwinkeln widerfährt der christlichen Keuschheit und Reinigkeit mehr Nachtheil, denn in keinem Hurenhause der Welt; was das arm unschuldige Kind in seinem Fleisch noch nicht empfunden hat, das wird ihm da eingebildet." Welche Anklagen in dieser Beziehung gegen das Beichtwesen bei den Jesuiten erhoben worden sind, ist bekannt.

Wenn wir oben auch dagegen eine Bemerkung machten, daß jene Kinderbeichte nicht, wie ein wirksames Bekenntnis dies erheischt, dem Erzieher, sondern möglicher Weise auch einem Fremden geleistet werde, so stellt sich dies nach der Auffassung, die wir bei Hirscher finden (in dessen Katechetik, II. Buch 3. Hauptst.), insofern anders, als er will, daß die Schulkinder sämmtlich bei ihrem Katecheten beichten; während Dursch (a. a. O.) nur fordert, daß der Katechet die Kinder zur rechten Beichte vorbereite. Allein auch bei Hirscher ist gerade aus dem, was er wünscht, ersichtlich, wie die Sache in praxi steht; er sagt nämlich: der Katechet müße die Zöglinge überzeugen, „wie gar nicht gleichgültig es sei, wem man sein Bekenntnis ablege; schon ihr Herz ziehe sie von selbst zu einem Manne hin, den sie verehren, und es seien sehr unlautere Beweggründe, aus welchen Viele sich unbekannte oder solche Beichtväter suchen, mit denen sie außerdem keine wichtige Angelegenheit des Lebens verhandeln möchten." Daß es auf die Person des Beichtigers gar nicht mehr ankomme, ist ein Satz, der aus der sacramentalen Auffassung des Beichtacts folgerichtig sich ergiebt; wir sehen auch hier, wie wenig sich gesunde, pädagogische Ideen mit jener Ueberspannung des kirchlichen Objectivismus vertragen, die frei-

lich auch protestantischerseits immer wieder von Zeit zu Zeit sich auf eine Weile geltend macht.

Von weiterer historischer Bedeutung ist die Kinderbeichte deshalb, weil sie im spätern Mittelalter den fehlenden katechetischen Unterricht von Seiten der Kirche einigermaßen ergänzte, wie selbst noch in der evangelischen Kirche, bevor die kirchliche Katechese sich vollständig entwickelt hatte, das Beichtverhör mit jungen Leuten einen ähnlichen Dienst leistete. Der Beichtiger hatte nicht etwa nur nach begangenen Sünden zu fragen, sondern auch ob das Kind das Symbolum, das Vater Unser, das Ave Maria, die zehn Gebote, die sieben Todsünden &c. aufsagen könne; theils die hieran sich knüpfende Belehrung, die doch bei jedem tüchtigeren Geistlichen in solchem Fall als etwas natürliches vorausgesetzt werden muß, theils die Auflegung von Bußen — beides repräsentirt eine Art von kirchlicher Erziehung, deren Wichtigkeit Männer wie Joh. Gerson sehr hoch anschlugen. Aber eben so gewiß ist, daß, wo eine lebendige katechetische Thätigkeit im Gang ist und ihr gegenüber die Familie ihre volle erziehende Kraft ausübt, die Kinderbeichte, der nur als Surrogat von beidem eine relative Zweckmäßigkeit zukommt, überflüssig wird. **Palmer.**

Beihülfe. Die Hülfsbedürftigkeit des Kindes und die Schwäche seiner Kraft, seines Willens und seiner Einsicht auf der einen, die christliche Liebe, welche zu den Schwachen sich herabläßt und sie trägt, die Irrenden aufsucht und zurechtführt, auf der andern Seite bilden die Momente, welche in der Erziehung und noch mehr im Unterricht zur Beihülfe von Seiten des Erziehers und Lehrers führen. Das Kind ist ja noch nicht selbständig, sondern soll es erst werden; es heraufzuziehen, seine Kräfte zu entwickeln und zu leiten, ist eben die Aufgabe der Erziehung. Darum hilft die Mutter dem Kinde bei jeglichem Anfang des Gebrauchs seiner Kraft, zu allem, was es lernt und thut, beim Gehen, Essen, Anziehen, Spielen; aber wenn sie nicht nur eine liebende, sondern auch eine verständige Mutter ist, so läßt sie dabei dem eigenen Thun des Kindes möglichst freien Spielraum, so daß die Hülfe, sobald es angeht, zurücktritt und das Kind selbst seine Kraft fühlen und gebrauchen lernt; wenn das Gehen gelernt ist, fällt das Gängeln weg. Dieses Thun der Mutter ist ein Vorbild für jede spätere Beihülfe: die Liebe muß das Princip, der Verstand der Regulator sein. So hilft denn der Erzieher selbst dem noch ungeschickten und unerfahrenen Zögling seine Gebote und Anweisungen vollziehen, zeigt ihm, wie er zu arbeiten, seine Kraft anzuwenden, das Material, die Werkzeuge anzufassen und zu handhaben, die Schwierigkeiten zu überwinden hat, läßt ihn aber möglichst bald die Lust des Selberthuns schmecken, damit er hieran den kräftigsten Sporn zur eigenen Anstrengung und in der Freude des Gelingens den schönsten Lohn und die wirksamste Aufforderung zu weiterem Bemühen erhalte. In der Erziehung im engeren Sinn fällt die Beihülfe meist mit dem Beispiel zusammen, weshalb auf letzteren Art. zu verweisen ist. Beim Unterricht ist ebenfalls das Beispiel schon auch eine mächtige Beihülfe; wir erinnern nur an die Steigerung des Eifers und der Lernfreudigkeit bei den Schülern, wenn der Lehrer eine Aufgabe in der Schule zugleich mit ihnen lernt. Eine andere wichtige Beihülfe liegt im Vormachen und Zeigen (s. den Art. Vorzeigen). Aber auch die eigentliche Hülfeleistung ist beim Unterricht nicht entbehrlich, am wenigsten im Anfang der Curse, wenn eine neue Schülerabtheilung in die Aufgaben der neuen Stufe einzuleiten ist. Der Schreiblehrer belehrt alsdann nicht nur die ganze Classe über die Haltung der Hand und der Feder u. s. w., sondern ist auch dem Einzelnen, der es noch ungeschickt angreift, persönlich dabei behülflich; bei andern körperlichen Fertigkeiten, insbesondere auch bei den weiblichen Arbeiten ist das Gleiche unumgänglich; der Lehrer fremder Sprachen sagt seinen Schülern nicht nur, wie sie sich auf die Uebersetzungsaufgabe vorbereiten, wie sie auch beim Componiren das Wörterbuch gebrauchen sollen, sondern er hilft auch den Anfängern dabei, namentlich den Schwachen, schlägt mit ihnen das einzelne Wort auf, zeigt ihnen, wie die passende Bedeutung herauszusuchen ist, kurz er leitet und stützt die noch unsicheren Schritte und

erleichtert, was ihnen noch schwer ist. Beim Anfang des eigentlichen mathematischen Unterrichts, der Geometrie und Algebra, werden immer einige Schüler in einer Abtheilung sein, die in der Neuheit des Gegenstandes, in der eigenthümlichen Weise der Betrachtung, der Beweisführung, der Bezeichnung unüberwindliche Schwierigkeiten finden; der öffentliche Unterricht des Lehrers beseitigt sie nicht immer, weil sie manchmal ganz anderswo liegen, als man glaubt. In diesem Fall ist die specielle Beihülfe außerhalb der Lection besonders nothwendig. Zuerst muß der Lehrer herausbringen, wo denn eigentlich der Stein des Anstoßes liegt, und das ist nicht immer so leicht, weil der Schüler häufig es selbst nicht weiß; dann aber durch eingehende, dem besondern Fall angemessene Erläuterungen, durch Darstellung des Gegenstandes von verschiedenen Seiten, durch geeignete Versinnlichungen das Hindernis zu beseitigen suchen. Mancher Schüler mag durch solche Beihülfe schon für den mathematischen Unterricht gewonnen worden sein, während er andern, weil man es an der rechten und zeitigen Beihülfe hat fehlen lassen, jahrelang eine nutzlose Pein blieb. In ähnlicher Weise sollen den Schülern schwierigere Leistungen auch anderer Art, z. B. die Aufsätze, nicht nur durch Belehrung und Anweisung, sondern, wo sie es bedürfen, durch wirkliche Hülfe erleichtert werden, bis die Kraft erstarkt und zu selbständiger Lösung der Aufgabe befähigt ist. Indem so der Lehrer vom Katheder herabsteigt und dem einzelnen Schüler nahe tritt, zieht er diesen näher an sich; das persönliche Interesse, die Liebe, die er ihm dadurch kund giebt, ist geeignet, des Schülers Interesse zu wecken, sein Herz zu gewinnen; der dadurch ermöglichte Erfolg seiner Bemühung ermuthigt und stärkt diesen zu weiterem Vorwärtsstreben. Wenn es nicht Lehrer gäbe, denen es an richtigem Verständnis der Natur des Kindes, an Bekanntschaft mit seiner Schwäche und Bedürftigkeit, oder gar an der nöthigen Demuth, Liebe und Geduld, um zu solchem Dienste sich herabzulassen, mehr oder weniger fehlte, es wäre den armen Schülern manche trübe Stunde, manche Noth und Verzagtheit, manche Strafe, den Lehrern mancher Verdruß erspart. — Die im Bisherigen besprochene Pflicht liegt den Lehrern insbesondere auch in Betreff der häuslichen Aufgaben ob; sie sollen dieselben nicht bloß so vorbereiten, daß sie der Schülerabtheilung lösbar sind (vgl. d. Art. Aufgaben), sondern sie sollen sich der Schwachen noch besonders annehmen und kein Bedenken tragen, bis sie eingeleitet sind, ihnen außerhalb der Unterrichtsstunden dabei Hülfe zu leisten. Es ist ein gutes Zeichen für eine Schule, wenn sie anderweitige Beihülfe bei den häuslichen Arbeiten entbehrlich macht; Beihülfe durch Privatlehrer ist gewöhnlich vom Uebel. Sie greifen gar gerne zu weit ein, verwirren den Schüler durch Verschiedenheit der Methode und vereiteln einen Hauptzweck der Aufgaben, die Selbstthätigkeit des Schülers zu üben, indem sie, statt ihn arbeiten zu lehren, die Arbeit ihm ganz abnehmen. Ueber die Beihülfe durch Mitschüler siehe den Art. Helfer (vgl. Baur Erziehungsl. § 58, Curtman Lehrb. d. Erz. I, § 42, II, § 102). **Bock.**

Beispiel. Das Beispiel ist unter den erziehenden Mächten eine der bedeutendsten, gleichwie auch der Nachahmungstrieb, worin seine Wirksamkeit beruhet, einer der stärksten Triebe ist, welche der Schöpfer in die menschliche Natur gelegt hat. Tritt uns schon im leiblichen Organismus jener wunderbare Zusammenhang und Zusammenklang entgegen, demzufolge kein Glied leidet oder in seiner Lebensthätigkeit erhöht werden kann, ohne alle übrigen Glieder in Mitleidenschaft zu ziehen oder zu kräftigen: so ist die Macht der Sympathie und Anregung, die durch alle Glieder sich fortpflanzt, noch viel größer im sittlichen Organismus der menschlichen Gesellschaft, wo das Beispiel mit einer fast magischen Gewalt zur Nachahmung fortreißt, wo es noch fortfährt, seine erziehliche Wirksamkeit zu entfalten, auch wenn die Erziehung im gewöhnlichen Sinne längst abgeschlossen ist, und wo es schon früh, die Schranken der Familie und Schule durchbrechend, Eltern und Lehrern zum Bewußtsein bringt, daß jeder Mensch an der Erziehung des Kindes mitarbeitet, mit welchem dieses in nähere Berührung kommt. Die Macht des Beispiels ist um so sicherer und unwiderstehlicher, als sie sanft

und unmerklich ist; denn das Beispiel spricht nicht ein strenges: „du sollst", sondern ein freundliches „du kannst es auch!" und indem es gleicherweis das Selbstgefühl wie das Bewußtsein der Gemeinschaft erweckt, ist ein anderer mächtiger Trieb, der Ehrtrieb, stets bereit, mit dem Nachahmungstriebe sich zu verbünden und den Wetteifer rege zu erhalten. Was wäre die Lehre und Unterweisung ohne das Beispiel? Das „Wort" schwebt nur zu oft als ein bloßes Abstractum in der Luft, weil der Schüler die concrete Grundlage nicht wahrnimmt, auf der es erwachsen ist; es wird ihm schwer, das Allgemeine ohne das Individuelle zu erfassen. Da kommt nun das Beispiel zu Hülfe und offenbart — auch in sittlicher Beziehung — im einzelnen Falle die allgemeine Regel, erklärt das Wort durch die That. Indem es die sittlichen Ideen verkörpert, bringt es zum Ethischen das Aesthetische; der handelnde Mensch wird gleichsam in Scene gesetzt, es wird ein Schauspiel aufgeführt, das als „Spiel" unsere sinnlichen und geistigen Kräfte in eine harmonische Bewegung versetzt, aber wiederum vor dem bloßen Spiele den Ernst und die Kraft des wirklichen Lebens voraus hat. Das Beispiel ist eine Lebenskraft, die sich fortpflanzt und mittheilt und neue Lebenskräfte hervorruft. Das Evangelium, die reinste und beste Lehre, wäre doch nur eine Lehre geblieben, wenn sie nicht gegründet worden wäre auf das Thun des Erlösers. Nur darum, weil er das Beispiel gegeben hat, konnte der Heiland sprechen: Folget mir nach! — er hatte mit dem Beispiele seinen Jüngern die sittliche Lebenskraft mitgetheilt, die für alle Zeiten fortwirken sollte und aus der sittlichen Welt so wenig wieder entschwinden konnte, als irgend eine Kraft in der physischen Welt verloren gehen kann. (Von d. sittl. Bildung d. Jugend. Päd. Skizzen v. A. W. Grube. Von der Macht des Beispiels S. 144.) „Worte sind Zwerge, Beispiele sind Riesen."

Daraus folgt, daß in der Erziehung die Hauptsache gewonnen ist, wenn es gelingt, den Zögling frühzeitig und unausgesetzt mit guten Beispielen zu umgeben, und die Wirksamkeit derselben so zu stärken, daß die bösen Beispiele, welche nie ganz zu entfernen sind, ihre Macht verlieren. Je continuirlicher sich das Beispiel wiederholt, je mehr es mit dem alltäglichen Leben verschmilzt, um so sicherer dringt es auf die Seele ein und giebt ihr ein bestimmtes Gepräge. Was ist die Sitte anders als stereotypes Beispiel? Was Luft und Klima für den physischen, ist dieses beständige Beispiel für den moralischen Menschen. Darum ist auch in dieser Beziehung die Familie der bei weitem wichtigste Lebenskreis. Gehen die Eltern ihren Kindern in Ordnung, Fleiß und Pünctlichkeit mit gutem Beispiel voran, so werden letztere in der Regel auch ordentliche und fleißige Menschen werden; herrscht im häuslichen Leben Unordnung und Unsauberkeit, so mag Schule und Predigt noch so sehr die entgegengesetzten Tugenden einschärfen, es wird in der Regel vergeblich sein. Ist die häusliche Erziehung, wie sie sein soll, dann werden die Eltern auch darüber wachen, daß die Dienstboten nicht den Kindern ein schlechtes Beispiel geben, daß im Kreise der Gespielen und Schulkameraden keine Ansteckung durch böses Beispiel sich einniste, daß der moralische Schmutz, den sie hier und da mit nach Hause bringen, ebenso schnell entfernt werde wie der des äußeren Menschen. Wo dieses treue umsichtige Achthaben des guten Hirten (vgl. Palmer evangelische Pädagogik, 2. Aufl. S. 175) nicht fehlt, da wird auch das Sprüchwort nicht zur Geltung kommen: „Böse Beispiele verderben gute Sitten!" Es wäre übrigens ganz unpädagogisch, wenn die Eltern, aus Furcht vor schlechtem Beispiel, ihre Kinder auf das Familienleben allzuängstlich beschränken wollten. Das Kind soll frühzeitig lernen, sich an den Altersgenossen fremder Familien, die mit anderem Typus angethan gewissermaßen einen Gegensatz hervorrufen und (da sie am Alter sich nahe stehen) doch an Kräften sich gleichen, sich zu reiben. Und wenn dieses Sichmessen gleichstehender Kräfte im Kreise der Gespielen mehr unter der Form des Spiels sich verwirklicht, so geschieht dasselbe ernster und bedeutender im Kreise des Schullebens, wo sich eine geistige Arena für die Kampfgenossen eröffnet, und jeder Einzelne, sei es abschreckend, sei es ermuthigend, mit seinem Beispiel auf die ganze Gemein-

schaft einwirkt. Der Privatunterricht und die ohne die Schulgemeinschaft sich vollendende häusliche Erziehung entbehren ein sehr wichtiges Stück der Erziehung durch's Beispiel. Freilich muß aber auch, wenn das Beispiel in der Schule seine volle segensreiche Wirksamkeit entfalten soll, vor Allem der Lehrer selber mit gutem Beispiel voranleuchten; der Act des Lehrens muß eine Offenbarung der würdigen Gesammtpersönlichkeit des Lehrers sein, so daß die Schüler in jedem Momente fühlen und erkennen, daß er für das, was er lehrt, auch jeder Zeit sein ganzes sittliches Streben einsetzt. Diese Consequenz ist das — wie Th. Waitz (Allg. Pädag. §. 14) es treffend nennt — „in Handlung gesetzte Bild der Wahrhaftigkeit, Treue der Handlung gegen das Wort und gegen die ihr vorausgegangenen Handlungen." Schiller hat in den ästhetischen Briefen in sehr energischer Weise darauf hingewiesen, wie verächtlich ein Charakter sei, der streng gegen andere und weich gegen sich selber sei, und G. Baur bemerkt dazu in seiner Erziehungslehre: „Wer verlangt, daß seine Zöglinge nicht ihrer egoistischen Neigung, sondern höheren Gesetzen pünctlich folgen, muß selbst zeigen, daß er seine Bequemlichkeit und sein sinnliches Wohlsein vergessend gewissenhaft seinem Berufe sich weiht, liebend seinen Zöglingen sich hingiebt und immer mehr so zu werden trachtet, wie er ihr Wohl am besten fördern kann. Der Gehorsam des Zöglings gegen einen solchen Erzieher ist nicht bloß das Unterordnen einer schwächeren Persönlichkeit unter eine stärkere, sondern ein Unterordnen unter göttliche Gesetze, welche im Willen des gewissenhaften Erziehers repräsentirt erscheinen. — Da übrigens absolute Freiheit von Mängeln bei dem Erzieher ebenso wenig als bei andern Menschen möglich ist, so ergiebt sich für ihn einerseits die Vorschrift, diese Fehler nicht zur Schau zu tragen, andrerseits aber auch das Verbergen der Mängel nicht auf Unkosten der Wahrheit durchsetzen zu wollen: die Entdeckung einer Unwahrheit würde seinem Ansehen weit mehr schaden, als die Wahrnehmung eines kleinen Fehlers." (Grundzüge der Erziehungslehre.)

Mit dem bloßen Moralisiren ist der Jugend wenig gedient; sie macht sich darüber lustig oder schläft dabei ein, und verlangt mit Recht nach Realität und Leben. Darum sind für den Religionsunterricht die biblischen Geschichten so unschätzbar, und die biographischen Mittheilungen, welche der Geschichtsunterricht giebt, so wichtig für Weckung und Schärfung des moralischen Sinnes. Die Lebensbeschreibungen guter und tüchtiger Menschen der Vergangenheit ergänzen zum guten Theil den Mangel guter Beispiele, woran die Gegenwart leidet. Für die lebhafte Phantasie der Jugend wird auch die Vergangenheit zur Gegenwart. Doch bleibt es immer wünschenswerth, daß Lehrer und Erzieher Sorge tragen, aus der Gegenwart, aus dem Leben der Staatsmänner, Kriegshelden, christlicher Sendboten ꝛc. erweckliche Züge mitzutheilen.

Zur Abschreckung mögen auch hier und da Beispiele des Schlechten und Verwerflichen herangezogen werden; man sehe sich aber vor, daß der ästhetische Nimbus, der auch mancher Uebelthat eigen ist, daß die Kühnheit, Berechnung und Willenskraft, die so manchem Verbrecher etwas Glänzendes verleihen, das sittliche Urtheil nicht bestechen. Gehen die bösen Beispiele von Personen aus, denen das Kind nahe steht oder verpflichtet ist, die sogar in Ansehen, Amt und Würden stehen, dann ist die Gefahr der Ansteckung groß, nicht minder die Schwierigkeit, durch scharfe Kritik die Pietät nicht zu verletzen. Durch Beispiele aus der Vergangenheit möge in solchen Fällen der klare Blick des Zöglings für die Gegenwart geschärft werden; übrigens kommt es auch wohl vor, daß sittlichkräftige Naturen durch das böse Beispiel selbst der nächsten Angehörigen nicht verdorben werden. Büsching (vgl. Euseb. Schmidt, Schule der Erziehung, S. 128) bemerkt in seiner Lebensbeschreibung, daß er schon als Kind, ohne von Jemand dazu ermahnt worden zu sein, beschlossen habe, sich lebenslang vor Branntwein, Schnupftabak und Rauchtabak ganz und gar zu hüten, Wein und Bier aber sehr mäßig zu genießen, weil sein Vater in allen diesen Dingen keine Mäßigkeit beobachtet und der Sohn die schlimmen Folgen davon frühzeitig wahrgenommen habe. Solche Fälle gehören indeß mehr zur Ausnahme als zur Regel; die Jugend

denkt, was die Erwachsenen sich erlauben, können sie auch wenigstens versuchen, und zwölfjährige Buben lassen sich vom Rauchen, wenn sie einmal darauf verfallen sind, nicht abschrecken, trotz dem, daß sie die üblen Wirkungen davon an sich und anderen empfindlich genug wahrnehmen. Die Spartaner bewiesen darin einen großen Takt, daß sie ihrer Jugend das Laster der Trunkenheit an den ohnehin verachteten Heloten zeigten, und bei dieser Abschreckung durch's Beispiel den Stolz auf die edlere Geburt mit ins Spiel zogen. Die Selbstbeherrschung war bei ihnen ein Vorrecht des Adels. Die auch von den Vornehmsten genossene „spartanische Suppe“ war für die Jugend beredter als die beredteste Predigt über die Mäßigkeit. Auch bei den Persern wurden, wie Xenophon bemerkt, die Knaben besonders dadurch zur Mäßigkeit getrieben, daß sie sahen, wie die Alten den ganzen Tag über mäßig lebten.

Da das sittliche Leben überhaupt nur bei lebendigem Gemeinsinn, in und mit der Gemeinschaft blüht, so ist auch das Beispiel insbesondere nur dann eine wahrhafte Macht, wenn es sich in und mit dem Gemeinschaftsleben entfalten kann. Der deutsche Adel- und Bürgerstand, so lange er sein ständisches Leben rein bewahrte, übte auf seine Angehörigen einen bedeutenden auch pädagogischen Einfluß durch das Beispiel. Gegenwärtig, wo alles bunt durcheinander gemischt ist und das Leben nach neuen Gestaltungen ringt, zeigt uns kaum noch der Bauernstand jene Macht eines stetig fortwirkenden Beispiels. In England dagegen, wo gleicherweis die Familienerziehung wie das Gemeinde- und staatliche Leben den jungen Menschen in die Zucht eines bestimmt ausgeprägten, in der Sitte sich verkörpernden Beispiels nimmt, ist letzteres eine entschiedene Macht und es bedarf darum, wie Dr. Wiese in seinen Briefen über englische Erziehung scharf hervorhebt, keiner besonderen Zumuthung an die Schule, daß diese den nationalen Sinn bei der Jugend wecken solle. Das Beispiel selber ist da der beste Lehrmeister.

„Je nationaler die Erziehung eines Volkes ist, desto mehr legt sie Gewicht auf die Erziehung durch das Beispiel, desto praktischer ist sie, vorausgesetzt, daß mit der Nationalität auch die Sitte im engsten Bunde lebt. Die Franzosen sind eine Nation, aber sie haben im Grunde keine nationale Erziehung, weil bei ihnen die Sitte der ethischen Kraft entbehrt und die Mode herrscht, weil bei ihnen der abstracte Staat über die concrete Einzelpersönlichkeit, wie sie aus einem tüchtigen Familienleben hervorwächst, den Sieg davon trägt. Darum hat wohl bei ihnen in nationalen Dingen das Beispiel eine große, alles elektrisirende, das Ganze fortreißende Kraft, aber auf dem Gebiete des sittlichen Lebens, der moralischen Freiheit herrscht viel mehr als in Deutschland der abstracte Begriff, die äußerliche Form der Convenienz und Mode, und die Macht der als Beispiel vorangehenden sittlich kräftigen Einzelpersönlichkeit tritt bedeutend zurück. Engländer und Deutsche stehen in dieser Beziehung hoch über den romanischen Völkern, denn die Familie steht bei ihnen noch in Ehren und der individuelle Mensch hat noch seine Bedeutung. — Würden wir Deutsche auf der Basis eines tüchtigen Familienlebens es wieder zu einer organischen Gliederung der Stände bringen (was nicht unmöglich ist) und zu einer nationalen Einheit, welche die individuellen Unterschiede nicht nivellirt: dann würde auch unsere sittliche Kraft einen neuen Schwung erhalten und die Macht des Beispiels zu ihrem Rechte kommen.“ (Grube, a. a. O. S. 154.)

A. W. Grube.

Bekehrung, s. Taufgnade.

Belehrung ist die auf Einzelnes sich beschränkende und gewöhnlich durch eine besondere Veranlassung hervorgerufene Mittheilung des zu einem klaren Erkennen oder rechten Thun nöthigen Wissens, während der Unterricht in der Mittheilung eines Ganzen von Kenntnissen und Fertigkeiten besteht. Der Gegenstand der Belehrung kann entweder mehr theoretischer oder mehr praktischer Natur sein; im ersten Fall bezweckt dieselbe somit, dem Schüler klare Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe beizubringen, im anderen, ihm zu einem gewissen Thun, sei dies ein sittliches oder bloß technisches, die nöthige Anleitung zu geben. So z. B. belehren wir einen Schüler über

Gegenstände aus der Geschichte und Geographie, die ihm neu sind und von denen er noch keine Anschauung besitzt, über fremde Sitten, Staatsverfassungen, Gesetze und dergl., über das Verhältnis einer Handlung oder Handlungsweise zum Sittengesetz, über die natürlichen oder wahrscheinlichen Folgen derselben oder die Erfahrungen, welche andere in diesem Punct gemacht haben, wir suchen ihm die Einsicht in die verschiedenartigen Verhältnisse des Lebens und in seine Stellung zu ihnen beizubringen, ihm diejenigen Regeln der Klugheit und Weisheit einzuprägen, durch deren Befolgung ihm das traurige Schicksal, durch Erfahrung klug werden zu müßen, erspart werden kann *), belehren ihn überhaupt über alles, was zur Orientirung im praktischen Leben dient, über den Lauf der Welt, die Kräfte, die das Leben bewegen, die Folgen und Ziele des menschlichen Thuns, den Werth der Güter u. s. w. Wir belehren ihn endlich über rein äußerliche Dinge, z. B. über die Haltung der Feder beim Schreiben, über Körperhaltung und Mundstellung beim Singen, über die Handgriffe beim Turnen, bei der Handwerks- oder Feldarbeit, über den ökonomischen Nutzen oder Schaden bei dieser oder jener Verfahrungsweise u. s. w. Insofern die Belehrung eine praktische Tendenz hat, wirkt sie nicht direct und unmittelbar, sie will keine Gebote aufstellen, keine bestimmte Handlung in einem bestimmten Fall vorschreiben und zur Pflicht machen; sie will vielmehr durch Einsicht und Ueberzeugung wirken und bedient sich aller der Mittel, durch welche diese hervorgebracht werden kann, sie sucht die Wahrheit durch Gründe, durch Darlegung ihres genetischen Gangs und ihres organischen Zusammenhangs, durch Hervorhebung von Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Mittel und Zweck u. s. w. einleuchtend, durch Bilder, Gleichnisse und Analogieen anschaulich zu machen, sie führt vom Bekannten zum Unbekannten u. s. w. Während der Unterricht überhaupt sich an einen mehr durch das Lehrobject vorgezeichneten Gang hält und in der Wahl der Materien durch objective Normen gebunden ist, ist die Belehrung nach Form und Inhalt mehr von dem zu belehrenden Subject und seinen individuellen Bedürfnissen abhängig; sogar die Wünsche desselben berücksichtigt sie, ja Wünsche, Fragen, die vom Schüler ausgehen, sind ihr der erwünschteste Anlaß für ihre Aeußerungen. Sie steigt zum Ideenkreis, zur Ausdrucksweise des Schülers herab und hat überhaupt mehr den Charakter der Zufälligkeit als der Unterricht, auch insofern, als sie nicht wie dieser an die Schule und die Schulzeit gebunden ist; sie ist vielmehr ein Kind der Gelegenheit, welches überall und zu jeder Zeit, wo diese sich zeigt, am Platz ist, und darum auch nicht bloß wie der Unterricht Sache des Lehrers, sondern auch des Erziehers im weiteren Sinn. Ja man redet auch von einer Belehrung, die dem Menschen nicht absichtlich von einem anderen Menschen, sondern durch Sachen, Schicksale, zufällige Wahrnehmungen ꝛc. zu Theil werde; wo also wohl ein Schüler, aber kein Lehrer in Person vorhanden ist; aber wer diese Redeweise nicht als bloße Metapher gebraucht, der erkennt auch in solcher Belehrung einen Lehrer als ihren Urheber, nämlich Gott, und wie in diesem Falle die Absicht nicht fehlt, so auch nicht das Mittel, das in dem Begriff der Belehrung liegt, nämlich das Wort, nur daß es dann ein inneres ist, zu dem wir uns aber ebenso lernbegierig oder taub verhalten können, wie aller menschlichen Belehrung gegenüber. Diese ist ebendarum, weil sie es liebt, sich durch zufällige Veranlassungen hervorrufen zu lassen, in der Regel wirkungsvoller, eindrücklicher, behältlicher, als der an einen bestimmten, unverrückbaren Gang gebundene systematische Unterricht. Was endlich die Form des Vortrags betrifft, so liegt es in der Natur der Sache, daß die Belehrung sich weder der examinatorisch abfragenden, noch der katechetisch entwickelnden Lehrart bedienen kann, sondern vorzugsweise den akroamatischen Vortrag, die Form der

*) Der Engländer Ascham, Erzieher der Königin Elisabeth, sagte: „Erfahrung macht mehr unglücklich als weise; wer durch Erfahrung weise werden will, wagt viel und kauft seine Weisheit theuer; die wenigsten werden auf dem Wege der bloßen Erfahrung glücklich oder weise, zwanzig gegen einen gehen bei dem Wagstück zu Grunde." (Progr. d. Gothaer Realgymnas. 1857.)

Erzählung, Beschreibung, Schilderung, überhaupt die Form des zusammenhängenden Vortrags wählen muß, außer wo sie die Schüler etwa Schlüsse vom Bekannten aufs Unbekannte ziehen lassen kann.

Die Belehrung, beziehe sie sich nun auf die Gegenstände des Unterrichts, oder des praktischen Lebens, ist von großem Werth für die Erziehung. Indem sie das Dunkle aufzuhellen, das Unklare deutlich und durchsichtig zu machen, und die Objecte in den unmittelbaren Gesichtskreis des Schülers zu bringen bestrebt ist, weckt sie in seinem Geist das Interesse für dieselben, erleichtert ihm den Assimilationsproceß, und verhilft ihm zu demjenigen Grad von Einsicht und Verständnis, welcher seinem Alter und seinem geistigen Standpunct gemäß ist. Dadurch aber verschafft sie ihm ein Gefühl geistiger Befriedigung, durch welches seiner Lernlust kräftig unter die Arme gegriffen und seinem ganzen geistigen Wesen eine freudige Regsamkeit und was vom höchsten Werth ist, Liebe zur Wahrheit eingepflanzt wird. Ein Unterricht, der das belehrende Element nicht in gehörigem Maß in Anwendung bringt, der es an der nöthigen Vermittlung zwischen dem Stoff und dem Schüler fehlen läßt, kann zwar wohl für die Kenntnisbereicherung der Schüler Tüchtiges leisten, es wird ihm aber an eigentlich pädagogischer Kraft fehlen, es wird ihm die tiefere und allseitige Erweckung der Geisteskräfte der Schüler nicht gelingen. — Die Belehrung führt ferner den Menschen auf die ersten Stufen der Leiter, auf welcher er nach dem Ziel der praktischen Lebensweisheit zu streben hat. Der beste Mensch kann, wenn ihm die nöthigen Lebenskenntnisse, Einsichten und Erfahrungen fremd sind, folgenschwere Fehler machen. Es ist zwar richtig, daß nicht nur fremde, sondern sogar eigene, selbstgewonnene Einsichten und Erfahrungen den Menschen gar häufig doch nicht klug machen; doch ist dieß nicht immer, sondern nur dann der Fall, wenn der bessern Einsicht und Erfahrung eingewurzelte Neigungen und Leidenschaften im Weg stehen, für deren Ueberwindung es dem Menschen an der nöthigen Kraft gebricht. Wo dagegen ein gewißes Maß sittlicher Durchbildung und Selbstbeherrschung vorhanden ist, oder wo sittliche Hindernisse der genannten Art nicht zu überwinden sind, da kann offenbar die durch Belehrung gewonnene Einsicht vom größten Nutzen sein, kann Misgriffe verhüten und das Bessere dem Guten vorziehen lehren, dem Handeln die nöthige Sicherheit verleihen, die zu erstrebenden Ziele klar machen u. s. w.*) Die Zahl der Leichtsinnigen, die sich durch keine Erfahrung belehren, und der thierisch Abgestumpften, die sich durch eingefleischte Neigungen beherrschen lassen, ist allerdings groß; doch ist andererseits auch der Segen, welcher dem Menschengeschlecht aus dem Besitz überkommener Erbweisheit zufließt (man denke nur z. B. an den Segen der Sprüchwörter), unberechenbar.

Indessen gehört auch zur Ertheilung dieser Belehrung, wenn sie wirklich Nutzen schaffen soll, viel Weisheit. Vor allem muß sie dem Standpunct des Schülers angemessen sein, an seinen Ideenkreis sich anschließen, sie darf seinen Horizont nicht übersteigen, namentlich seinem Alter nicht vorgreifen. Vorzeitige Belehrung z. B. über Gegenstände der Politik, über geschlechtliche Verhältnisse, streift dem kindlichen Gemüth den zarten Duft der Jugend ab, macht es altklug, übermüthig, zu früh mistrauisch, zweifelsüchtig, lüstern. Sie muß ferner nicht gewaltsam, gleichsam an den Haaren herbeigezogen, sondern durch die Umstände hervorgerufen sein. Was zu sehr den Charakter der Absichtlichkeit trägt, thut selten gute Wirkung. Ebenso sollte sie einem mehr oder minder gefühlten Bedürfnis entgegenkommen. Ist dieses Bedürfnis beim Zögling vorhanden, spricht er sogar seinen Wunsch nach Belehrung aus, so findet man einen empfänglichen Boden und richtet viel mehr aus, als wenn man seine Weisheit so wohlfeil zu Markt trägt und sie dem Kind aufdrängt. Meint man das Kind immer und

*) Die Neuerer haben in der sittlichen Erziehung die Hauptsache von der Belehrung gehofft; dies beruhte auf ihrem Pelagianismus und erwies sich durch die Erfahrung als falsch: der Erzieher, der von der Belehrung die Bekehrung erwartet, sieht sich durch den Erfolg getäuscht. D. Red.

überall belehren zu müßen, sieht es sich nie sicher, von unserer Weisheit in die Schule genommen zu werden, so werden wir ihm lästig und unsere Belehrungssucht lähmt seinen Belehrungstrieb. Aber auch wo die Belehrung objectiv durch die Umstände und subjectiv durch das Bedürfnis wirklich indicirt ist, müßen wir uns wohl hüten, uns zu sehr vom Belehrungseifer hinreißen zu lassen. Nur zu häufig überschüttet man das Kind mit Worten, so daß es am Ende den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sieht. Man wird langweilig und Langeweile ist die Feindin der Lernlust. Man sei sparsam mit Worten, suche mehr treffend als weitschweifig zu sein, meine auch nicht, das Kind müße alles auf einmal und vollständig begreifen, noch viel weniger, man müße ihm alles mittheilen, was man selber weiß. Man gebe seine Belehrungen in angemessenen Portionen, nur so viel auf einmal, als das Kind aufnehmen und verdauen kann, oder eigentlich nicht so viel, sondern nur so viel, daß noch Hunger nach mehr übrig bleibt. Man bedenke, daß es Stufen und Grade des Verständnisses giebt und begnüge sich, wenn man das nach Alter und Fassungskraft Mögliche erreicht hat. Will man dem Kind alles so recht wasserklar machen, so erreicht man oft das Gegentheil von dem, was man beabsichtigt; statt das Nachdenken anzuregen, macht man es ihm unmöglich oder auch überflüssig. Dunkelheiten aufhellen, muß die Belehrung sich als Ziel setzen; aber oft muß man zufrieden sein, sie zum Bewußtsein gebracht zu haben, und Knoten schürzen ist oft viel nützlicher als sie lösen. Indessen muß die Belehrung immerhin auf die Wurzel zu gehen suchen, sie muß sich mit dem Grund, nicht mit Gründen befassen. Bezieht sich die Belehrung auf das praktische Handeln, so muß sie nothwendig durch das Beispiel des Belehrenden unterstützt sein. Verba docent, exempla trahunt. Der Gedanke: er sagt es wohl, aber er thut es nicht, bricht dem belehrenden Wort die praktische Spitze ab. Ueberhaupt müßen alle übrigen Erziehungsverhältnisse von der Art sein, daß sie im Einklang mit den gegebenen Belehrungen auf Erzielung des gleichen praktischen Resultats hinwirken. Denn man täusche sich nicht, durch Belehrung kann das entsprechende Thun nicht erzeugt und bewirkt, sondern nur befördert werden.

Uebrigens hat die Belehrung ihre Grenzen, auch dann, wenn die Kinder selbst sie verlangen. Manche Kinder sind unerschöpflich in Fragen und kommen dabei vom hundertsten aufs tausendste. Diese Fragensucht kommt oft mehr aus Neugierde und Flattersinn, als aus edleren sittlichen Motiven. Hier ist es am Platz, nicht allzu freigebig im Antworten zu sein und ungehörige, von der Hauptsache abführende Fragen zurückzuweisen. Oft begehren sie Aufschluß über Dinge, die über ihrem Horizont liegen und ihnen noch nicht verständlich gemacht werden können. In diesem Fall müßen sie sich mit der einfachen Erklärung begnügen: so ist's; warum es aber so ist, das kannst du jetzt noch nicht verstehen, oder: das und das brauchst du gar nicht zu wissen. Vorwitzigen Fragen, besonders wenn ihnen vielleicht sogar die geheime Absicht zu Grund liegt, den Lehrer in Verlegenheit zu bringen, muß mit festem Ernst begegnet werden, nach Umständen so, daß der Frager selbst in Verlegenheit kommt und beschämt wird. Eine frappirende Gegenfrage thut oft die besten Dienste. Vor allem aber muß die Belehrung aufhören, wo das Befehlen und Gebieten am Platz ist. Die Pflicht des Gehorsams setzt dem Recht auf Belehrung eine unüberschreitbare Grenze. Manche Kinder sind nur zu geneigt, zu räsonniren statt zu gehorchen, und Anspruch darauf zu machen, überzeugt zu werden, wo das Wort des Erziehers ihnen statt aller vernünftigen Gründe gelten sollte. Nicht selten wissen sie sogar mit einer gewissen List den Erzieher auf das Feld des Räsonnirens herüberzuziehen und ihn zum Capituliren zu bringen. Er gebe hier durchaus nicht nach und zeige unerschütterliche Festigkeit. Selbst Rousseau trifft hier das Richtige, wenn er sagt: „Hier ist kein Mittelweg; entweder fordere man nichts vom Kind oder beuge es ohne Umstände zum unbedingtesten Gehorsam. Die schlechteste Erziehung ist die, wenn ihr das Kind zwischen seinem und eurem Willen in der Schwebe laßt und mit ihm unaufhörlich disputirt, wer von euch Meister sein soll. Hundertmal besser ist's, das Kind ist Meister für immer." Vortrefflich ist

ferner, was der alte Sailer (Ueber Erziehung für Erzieher. 2. Aufl. S. 132 ff.) über diesen Punct sagt: „Meine Zeit hat unter andern gräßlichen Meisterstreichen auch den gewagt, daß es den kalten Begriff an die Stelle des lieblichen Gehorsams in der Kinderwelt setzen wollte. Aber wenn es bisher schwer war, das gehorchende Alter zu leiten, so ward es nun schlechtweg unmöglich, das räsonnirende zu halten. Denn eher möchte es den Kindern gelingen, Vater und Mutter und die ganze Hausordnung aus dem Hause hinaus zu räsonniren, als den Eltern, durch Räsonnement die räsonnirenden Kinder zur Ordnung zu bringen. Es ist kein gefährlicherer Hausfeind für die Kinderwelt als der Dämon Räsonnirgeist; denn schnell und früh fährt er in die junge Seele und ist er einmal darin, so ist er es auch, der das zarte Gebilde mehr entstellet, als der häßlichste Aussatz die schönste Gesichtsform. Er ist es, der mit seinem ersten Hauch die schöne Kindlichkeit vergiftet, daß sie welkt und stirbt. Er ist die Schlange, die die Kinder aus dem Paradies jagt. Diesen Räsonnirgeist bildeten unsere thörichten Pädagogen dadurch in manches zarte Gemüth ein, daß sie es in brennender Eile mit mancherlei naturhistorischen, weltbürgerlichen, geographischen, vaterländischen, ökonomischen, botanischen u. s. w. Kenntnissen voll- und überschütteten. Mit den Kenntnissen hob die Eitelkeit ihr Haupt empor und der junge Thor war fertig; denn nun fieng er an, in der Welt, die ihn umgab, in Eltern, in Hausgenossen u. s. w. nichts als Unwissenheit und Unverstand zu sehen und auch bald zu strafen. In kurzem räsonnirte er über Staaten, über die Großen der Erde und ehe das Kinn seine erste Wolle hervordrängte, über das Universum. Risum teneatis amici!"

Der entscheidende Grund, mit dem man alles unzeitige Räsonnement abzuweisen hat, ist immer in Gottes Gebot gelegen, mag dies unmittelbar vorliegen oder in der dem Erzieher gegebenen Vollmacht, in Gottes Namen das Kind zu regieren. Aber der Grundsatz selbst, daß Gottes Gebot unbedingt zu befolgen ist, empfiehlt sich dem Kind zunächst durch die Zustimmung des Innersten im Menschen, also gewissermaßen durch seine Vernünftigkeit; denn es ist höchste Vernünftigkeit, die eigene Vernunft gegenüber der göttlichen Vernunft nichts gelten zu lassen. Die biblischen Geschichten zeigen dem Kind unter anderem, wie unbedingt recht die Menschen mit solchem Gehorsam thun und zugleich wie wohl und klug sie daran thun. Man lasse auch das Kind auf mancherlei Weise durch Erfahrung im eigenen Leben und im Leben anderer erkennen, wie wohl es dran thue, den Eltern zu gehorchen und wie die Eltern berechtigt sind, das zu verlangen. Wenn man nun nicht das einzelne Gebot allemal mit Belehrungen verbrämt, sondern theils den allgemeinen Grundsatz begründet, theils bei andern Gelegenheiten zeigt, wie dies und jenes Verlangen, das man an die Kinder zu stellen pflege, in Gottes Wort begründet sei, wie die Einrichtung der Welt so sei, daß die und die Wirkungen aus einem gewissen Handeln entspringen; so soll damit der Gehorsam nicht motivirt, wohl aber erleichtert werden; das Kind soll nicht um jener Belehrung willen gehorchen, aber es wird um so freudiger gehorchen, das Widerstreben in sich leichter besiegen. Auch hiebei ist die Wichtigkeit der Altersstufen hervorzuheben. Die Folgen für Leben und Gesundheit begreift schon das kleinere Kind und man sagt's ihm auch: „das brennt," „davon wirst du krank" u. dgl., der Knabe, der Jüngling versteht noch andere Folgen und er soll auch allmählich Einsicht in die Gründe der Verbote und Gebote bekommen, damit er immer mehr im Vertrauen zu dem Erzieher und der von Willkür fernen Weisheit seines Thuns befestigt werde. (Vgl. Art. Befehlen u. Verbieten.) **L. Völter.**

Belgien. *) Quellen und Literatur. Cramer, Gesch. der Erziehung und des Unterrichts im Mittelalter 1843. Ch. Stallaert und Ph. Van der Haeghen,

*) Anm. Die Redaction hat der Darstellung des belgischen Unterrichtswesens einen unverhältnißmäßig großen Raum verstatten zu müßen geglaubt, weil die Bedeutung dieses Staats nicht nach der Einwohnerzahl zu messen, und vornehmlich, weil Belgien dasjenige Land ist, in welchem in Bezug auf das Verhältnis der Schule zu Staat und Kirche die interessantesten und belehrendsten Kämpfe ausgefochten werden.

Histoire de l'instruction publ. au moyen âge, (Mém. couronné par l'Acad. de Bruxelles) 1854. De Reiffenberg, Mémoires sur les deux premiers siècles de l'université de Louvain, in den Nouv. Mém. de l'Académie de Bruxelles, tom. V. fg. Thiersch, über den gegenw. Zustand des öffentl. Unterrichts 2c., 1838. Helfferich, Belgien 2c., 1848 (S. 174—223). Th. Juste, Histoire de l'instruction publ. en Belgique, 1840. Rapports triennaux, publiés par le gouvernement sur l'enseignement des trois degrés. — Almanac royal officiel. — Annales parlement. — Moniteur de l'enseignement (Tournay). — L'Abeille (Nivelles) und andere pädag. Zeitschriften. — Annales des Universités de l'Etat. — Annuaire de l'université catholique.

Geschichte. Schon in der karolingischen Zeit werden in Belgien mehrere blühende Schulen erwähnt, wie die Klosterschulen zu Lobbes und Gemblours, besonders aber die in Lüttich. Sie wurden zwar von den Normannen zerstört; doch erhoben sich die Schulen zu Lüttich unter dem Bisthum Notkers (gegen 971) bald wieder und ihr Ruf behauptete sich während des 11. und 12. Jahrhunderts. Unter Carl dem Großen lag die Pflege des Unterrichtswesens unmittelbar in den Händen des Staates. Das enge Band zwischen Kirche und Staat lockerte sich aber unter seinen Nachfolgern und von der Regierung Ludwig des Frommen an wurden die gesetzlichen Verfügungen über den öffentlichen Unterricht von den Bischöfen getroffen. Diese scheinen jedoch anfänglich sich dieser Aufgabe nur mit Widerwillen unterzogen zu haben; mehr als einmal beklagten sie sich über die Nachläßigkeit der Fürsten: aber die Macht der Umstände legte mehrere Jahrhunderte lang die Leitung der Studien in die Hände der geistlichen Gewalt. Die Schulen wurden mit den Kathedralen und Klöstern verbunden (Kathedral-, Klosterschulen). Außer den oben genannten sind zu nennen die zu Stavelot, St. Trond, St. Hubert, Waulsort, Brogne, und die der Abteien St. Laurent und St. Jakob in der Diöcese Lüttich; die Schulen zu Doornik, berühmt durch den Scholastiker Odon von Orleans, und in Flandern die der Klöster St. Peter und St. Bawo zu Gent und die Schulen zu Thourout und Affligheim.

Zwischen dem 12. und 15. Jahrhundert veranlaßten neue Bedürfnisse Schulen einer neuen Art. Die Capitelschulen (écoles chapitrales) fallen in die Zeit der Befreiung der Gemeinden. Die Bürger wollen lesen und schreiben lernen in einer Zeit, wo die Feudalherrn sich ihrer Unwissenheit rühmen. Diesen neuen Schulen verdankt man die erste Pflege der Volkssprache und verschiedene Einrichtungen, welche, wie die rhetorischen Schulen (chambres de rhétorique), die sociale Bildung der Massen und die Entwicklung freier Ideen beförderten. Während in der ersten Periode bis zu den Kreuzzügen der Unterricht fast nur den Zweck hatte, Theologen zu bilden, erhielten in der zweiten die Laien eine Bildung, die immer noch wesentlich christlich war, aber nach und nach freier wurde und den örtlichen Verhältnissen mehr Rechnung trug als früher. Die Armen wurden sogar in gewissen Gemeinden unentgeldlich in die Schulen aufgenommen. Im 15. Jahrhundert endlich gieng die Schulgerichtsbarkeit von dem geistlichen Capitel auf den Magistrat über. Schon im Jahr 1192 forderten die Genter die Freiheit des Unterrichts, aber dies Verlangen blieb allem Anschein nach ohne Erfolg. Doch scheint zu Gent das Schulprivilegium nur in Folge einer besondern Concession des Fürsten durch die Canonici der Kirche von St. Pharahilda ausgeübt worden zu sein. (Warnkönig, Flandr. Staats- u. Rechtsgesch., Bd. I., §. 48.) Diese Periode ist besonders bemerkenswerth durch die Errichtung von kleinen oder Elementarschulen, wo der Unterricht nicht über die Einleitung in den Donat hinaus gieng (ad Donati introitum et non ultra). Die Grammatik, Musik und Moral wurden in den größern Schulen gelehrt, welche die Zöglinge befähigen sollten, fremde Universitäten mit Erfolg zu besuchen.

Endlich gründete Johann IV., Herzog von Brabant, durch eine Urkunde vom 18. Aug. 1426 die Universität zu Löwen mit der Zustimmung des Pabstes Martin V. Große Privilegien, zahlreiche Stiftungen sicherten den glücklichen Bestand dieser berühmten Anstalt, welche bald eine große Menge von Gelehrten und Schülern zählte. Sie

umfaßte 50 Collegien, die in 5 Classen getheilt waren, nämlich in theologische, juristische und medicinische, in gemischte und in Klosterschulen. Die Universität zu Löwen wurde später unter Philipp II. als das Bollwerk des Katholicismus angesehen; der Herzog von Alba, der unbeugsame Statthalter dieses Fürsten, wollte sie sogar der calvinistischen Universität Genf gegenüber stellen, und ein Anschlag vom 4. Mai 1569 verbot den jungen Belgiern unbedingt, fremde Universitäten zu besuchen. Der Herzog bereute aber später dieses Verbot, da er sich von der Universität, deren Privilegien er indessen selbst verletzt hatte, beleidigt fühlte. Der Anschlag wurde 1577 von den Generalstaaten zurückgenommen.

Die Universität zu Leyden war so eben (im Jahr 1575) unter ganz verschiedenen Einflüssen gegründet worden. Die holländisch-protestantische Propaganda, die sich dort organisirte, erlangte pädagogische Bedeutung; sie bildete den geraden Gegensatz zu den katholischen Bestrebungen der südlichen Provinzen, wo man, wie in Löwen, gegen die Lehrsätze Luthers und in Douay, auf Antrieb der Jesuiten, gegen den französischen Calvinismus kämpfte. Der Uebergang vom Mittelalter zur neuern Zeit ist überdies dargestellt durch die Dienste, welche der Orden der Hieronymiten oder Brüder des gemeinsamen Lebens, deren Stifter Gerhard Groote aus Deventer war, der Verbreitung der classischen Literatur leistete. Der Unterricht dieser Verbrüderung war mystisch und wissenschaftlich; er verwarf anfangs die weltlichen Wissenschaften aus Rücksicht auf praktische Frömmigkeit; aber, indem sich die Hieronymiten aus besonderer Vorliebe mit dem Elementarunterricht und der geistigen Bildung der ärmern Classen beschäftigten, arbeiteten sie für den Fortschritt der socialen und religiösen Freiheit (s. Delprat, die Brüder des gemeinsamen Lebens, aus dem Holl. v. Mohnike 1840; Ullmann, Reformatoren vor der Reformation ꝛc.). In Belgien, hauptsächlich zu Lüttich, wurden die Hieronymiten durch die Jesuiten verdrängt, welche in kurzer Zeit eine bedeutende Macht erlangten; das Ansehen, in dem sie standen, erklärt sich theilweise durch ihre geschickte Handhabung der Disciplin: „Die Gesträuche gefallen, wenn sie blühen," sagt eine ihrer Regeln. Am Ende des 16. Jahrhunderts hatte die Gesellschaft 21 Klöster und 293 Schulen. — Belgien war nach dem Tode Philipps II. ziemlich blühend in geistiger Beziehung; Justus Lipsius, Puteanus, Vernuläus zierten die Universität Löwen. Diese Anstalt blieb aber auf dem Weg des Fortschrittes stehen; sie hörte auf eine Pflanzschule berühmter Geister zu sein und zeigte sich feindlich gegen jede neue Idee; der Graf von Cobenzl konnte sie im Jahr 1765 ohne Uebertreibung als eine barbarische bezeichnen.

Endlich beschloß Maria Theresia das Unterrichtswesen der Universitäten und der Gymnasien zu ordnen und umzuschaffen, und die 1772 gegründete Akademie von Brüssel selbst beschäftigte sich anfangs unmittelbar mit der Verbesserung des Studienwesens (s. Peetermanns, le prince de Ligne, 1857, Cap. 3; über den Zerfall der Gymnasien im 18. Jahrhundert s. Lesbroussart, de l'éducation belgique, 1785). Der Staat bemächtigte sich des Unterrichtswesens sogleich nach der Vertreibung der Jesuiten; in den bedeutendsten Städten wurden auf seine Kosten Pensionate errichtet. Die Professoren ernannte man in Folge von Concursen; der Unterricht wurde gleichförmig. Aber Kaiser Joseph II. glaubte noch weiter gehen zu müßen als seine Mutter. Er nahm der Universität zu Löwen ihre vornehmsten Rechte, und versuchte die Leitung des theologischen Unterrichts in die Hand zu nehmen, indem er ein Monopol der Regierung daraus machte und ihn Professoren anvertraute, die im Verdacht der Ketzerei standen. Die Universität leistete energischen Widerstand; die Professoren, die sich widersetzten, wurden festgenommen, und als der Erzbischof von Mecheln versuchte, sich in den Streit zu legen, wurde die Beantwortung folgender von ihm gestellten Fragen verboten: 1) Haben die Bischöfe das göttliche Recht, zu jeder Zeit selbst oder durch andre zu lehren und zu unterrichten, nicht allein indem sie predigen oder katechisiren, sondern auch indem sie die, welche sich dem geistlichen Stande widmen, in der Theologie unterrichten? 2) Kann dieses Recht beschränkt oder zurückgehalten werden durch die weltliche Macht? Um alle Schwierigkeiten kurz abzuschneiden, hob Joseph II. die Joyeuse entrée (d. h. die aus dem 13. Jahr-

hundert stammende und in 59 Artikeln bestehende Constitutionsacte) auf. Die Revolution zu Brabant brach aus; die Franzosen drangen in Belgien ein. Die Universität zu Löwen wurde aufgehoben, der öffentliche Unterricht neu regulirt nach dem Gesetz vom 3. Brumaire des Jahrs IV. — Da die Constitution vom J. VIII. diesen Gegenstand mit Stillschweigen übergangen hatte, glaubte Chaptal beim gesetzgebenden Körper die Freiheit des Unterrichts wieder fordern zu sollen; aber sein Plan gefiel Bonaparte nicht, der schon die Stunde vorhersah, wo er das Scepter an sich reißen würde. Andrerseits bestand Portalis, angesichts des sittlichen Zustandes der Bevölkerung, darauf, daß die Religion zur Grundlage des Unterrichts gemacht werde. Nichtsdestoweniger wurde dieser Forderung in dem neuen Gesetzesentwurf, der durch Fourcroy ausgearbeitet und am 11. Floreal X. (1. Mai 1802) decretirt wurde, keine Folge gegeben. Dieses Gesetz stellte 4 Classen von Schulen auf: die Primärschulen, die Secundärschulen, die Lyceen und die Fachschulen. Die Geschichte des öffentlichen Unterrichts unter dem französischen Kaiserreich, der Gründung der Université de France (17. März 1808) u. s. w. fällt nicht in das Gebiet dieses Artikels; nur soviel muß gesagt werden, daß trotz aller Nachtheile, die aus einer zu entschieden militärischen Disciplin erwachsen, die französische Verwaltung dem Studienwesen in Belgien einen kräftigen Anstoß gab. — Der Pariser Vertrag vom 30. März 1814 setzte die Grenzen der Niederlande fest; Holland wurde mit Belgien vereinigt. Der öffentliche Unterricht mußte in dieser neuen Lage die Quelle vieler Reibungen zwischen den Calvinisten der nördlichen und den Katholiken der südlichen Provinzen werden. Indes wollte die Regierung, indem sie sich auf den Art. 226 und 228 der Constitution von 1815 (s Juste, p. 276) stützte, den Unterricht auf seinen drei Stufen selbst leiten. Im Jahr 1817 organisirte sie das System der Primärschulen auf den besten Grundlagen; es ist dies einer der Ansprüche des Königs Wilhelm I. auf die Dankbarkeit der Freunde der Jugend. (Vgl. Cousin, de l'instruct. publique en Hollande.) Es wurden in einem Jahre in den 3 belgischen Provinzen 3 Staatsuniversitäten eröffnet: zu Löwen, Gent und Lüttich. Noch in demselben Jahr wurden, unabhängig von den Communalgymnasien, 7 Athenäen oder höhere Lehranstalten des mittleren Unterrichts zu Brüssel, Maastricht, Brügge, Doornik, Namur, Antwerpen und Luxemburg gegründet. Man hielt darin öffentliche Vorträge in der Absicht, guten Geschmack und Aufklärung unter allen Classen der Gesellschaft zu verbreiten. Ausgezeichnete Vorträge wurden zu demselben Zweck in dem literarischen und wissenschaftlichen Museum zu Brüssel gehalten. Jedes Athenäum zählte 10 Professoren und umfaßte 6 Studienjahre; der gewerbliche Unterricht wurde zu Gunsten des Studiums der alten Sprachen vernachläßigt. Die Revolution von 1830 bewirkte eine Reaction gegen das bisherige System. Diese Revolution wurde großen Theils durch ähnliche Umstände herbeigeführt wie die, welche den Fall Joseph II. veranlaßt hatten. Wilhelm I. wollte die Belgier dem französischen Einfluß entziehen und zu diesem Zweck versuchte er unkluger Weise, ihnen die holländische Sprache aufzudrängen; er strebte auch, sie mit protestantischen Ideen vertraut zu machen, und beschloß deshalb, die Sorge für den geistlichen Unterricht ausschließlich in die Hände der Regierung zu legen. Das 1825 gegründete philosophische Collegium zu Löwen hatte das Schicksal des Generalseminars, das Joseph II. in derselben Stadt errichtet hatte, um die Ideen des 18. Jahrhunderts im Lande zu verbreiten. Der Klerus forderte energisch seine Rechte zurück; die Kühnheit der belgischen Abgeordneten bei den Generalstaaten nahm von Tag zu Tag zu, und der Gesetzesentwurf für den öffentlichen und Privatunterricht, der am 26. Nov. 1829 der zweiten Kammer vorgelegt wurde, fand bei den Katholiken eine entschieden ungünstige Aufnahme. Die Regierung machte ein ehrenhaftes Zugeständnis, indem sie die misliebigen Verordnungen von 1825 aufhob. Aber sie entschloß sich zu spät dazu; die belgischen Provinzen waren für Holland verloren. Am 12. Oct. 1830 hob die provisorische Regierung alle die Freiheit des Unterrichts beschränkenden Verfügungen auf; man trat in eine neue Aera ein. In dieser Uebergangsperiode behielt die Staats=

regierung nur das Vorrecht für sich, an die Bewilligung der Subsidien aus der Staatskasse Bedingungen zu knüpfen. Die plötzliche Verkündigung einer unbedingten Freiheit hatte übrigens eine beklagenswerthe Anarchie zur unmittelbaren Folge. (Juste, p. 335.) Die Universitäten verloren mehrere Facultäten; es ist aber klar, daß man dadurch die Errichtung einer einzigen Centraluniversität vorbereiten wollte. Dieser Plan wurde später entworfen; aber er mißlang.

Endlich wurden die Verhandlungen des denkwürdigen Nationalcongresses eröffnet (Juste, Histoire du congrès national de Belgique, Brux. 1850, deutsch, Leipzig 1851), aus welcher der berühmte Artikel 17 der Constitution hervorgieng, der vielleicht bis heute noch keine endgiltige Auslegung gefunden hat. Dieser Artikel lautet wie folgt: „Der Unterricht ist frei; jede Präventivmaßregel ist untersagt; die Bestrafung der Vergehen wird nur durch das Gesetz geregelt. — Der auf Staatskosten ertheilte öffentliche Unterricht wird gleichfalls durch das Gesetz geregelt.“ Schon im Juli 1831 wurde der Administrator des öffentlichen Unterrichts beauftragt, einen organischen Gesetzesentwurf vorzubereiten. Dieser Entwurf schien ungenügend, und erst am 31. Juli 1834 wurde der Kammer der Abgeordneten von einer auf den Vorschlag des H. Rogiers eingesetzten Commission ein neuer Entwurf vorgelegt. Er umfaßte die drei Stufen des Unterrichts, d. h. alle nach § 2 des Art. 17 zu gründenden Anstalten. In der Zwischenzeit trat eine Spaltung zwischen der Geistlichkeit und der liberalen Partei ein, die seit 1830 und 31 vereinigt waren, und die erstere beschloß die neuverkündete Freiheit des Unterrichts zur Gründung einer katholischen Universität zu benützen. Diese Universität, am 4. Nov. 1834 zu Mecheln, dem Sitz des Erzbischofs, eingeweiht, wurde kurz darauf nach Löwen verlegt, wo sie jetzt noch die prächtigen Gebäude der alten alma mater inne hat, deren noch vorhandene Stiftungen ihr ebenfalls faktisch überlassen sind, fand bald eine Nebenbuhlerin in der freien Universität zu Brüssel, die am 20. Nov. 1834 eröffnet wurde, und die Bestimmung hatte, die Interessen des freien Gedankens zu vertreten. Eine sehr zu fürchtende Concurrenz bedrohte die Regierung; man mußte sich beeilen, die Capitel, welche die Universitäten betrafen, von dem übrigen Unterrichtsgesetz zu trennen; die Organisation des Primärunterrichts und der Mittelschulen wurde vertagt; man mußte eilen, die Zukunft der akademischen Studien zu sichern.

Das Gesetz vom 27. Sept. 1835 wurde somit für dringlich erklärt; die Universitäten von Gent und Lüttich wurden erhalten, und man setzte die Prüfungsjury ein. Diese bestand aus Mitgliedern von den verschiedenen concurrirenden Anstalten und hatte die Obliegenheit, die akademischen Grade zu ertheilen; seither vielfach abgeändert und jetzt noch nicht auf feste Grundlagen gestellt, hat sie Discussionen veranlaßt, die verdienen würden, besonders zusammengestellt zu werden. Ein Gleiches läßt sich von den Grundsätzen bemerken, auf denen das Gesetz von 1842 über den Primärunterricht und das von 1850 über den Unterricht in den Mittelschulen beruht. Das Problem der Freiheit des Unterrichts ist unzertrennlich von dem Problem über das Verhältnis der Kirche zum Staat; es hat in politischer und pädagogischer Hinsicht eine zu große Bedeutung, um nicht nach seinen verschiedenen Gesichtspuncten dargestellt zu werden. Der voranstehende historische Ueberblick hat nur zum Zweck, zu zeigen, wie durch die Macht der Ereignisse der Zustand des Unterrichtswesens in Belgien ein ganz ausnahmsweiser geworden ist.

I. Elementarunterricht. A. Gesetzgebung. Das Gesetz vom 23. Sept. 1842 wurde vorbereitet durch einen vortrefflichen historischen und statistischen Bericht, herausgegeben von Hr. Nothomb, damals Minister des Innern. (Zustand des Elementarunterrichts in Belgien, begleitet von einer Darstellung der Gesetzgebung von 1830, nebst dem Text der Gesetze, Beschlüsse und Circulare von 1814—1840.) Verschiedene Bestimmungen dieses Gesetzes drücken offenbar die Ansichten des verstorbenen Herrn von Bommel, Bischof zu Lüttich, aus, wie er sie in den Broschüren, die in den Jahren 1840 und 1841 großen Anklang fanden, niedergelegt hat. (Die wahren

Grundsätze des öffentlichen Elementar = und Gymnasialunterrichts in seinen Beziehungen zur Religion. Aus dem Franz. v. Dr. Schmitz). Das gemischte Cabinet, das damals am Ruder war, hütete sich übrigens wohl, unbedingt ein System anzunehmen, „welches thatsächlich das ganze Unterrichtswesen der Geistlichkeit überließ, da außer ihr niemand über das Certificat religiöser Befähigung Richter sein konnte." (Discussion de la loi sur l'ens. primaire, introd. p. XIV.) Zum Verständnis dieses Satzes führe ich eine Stelle aus dem citirten Werke an: „dem Staat seinen Antheil bei der Ernennung des Lehrers, der Kirche den ihrigen, d. h. kein Bewerber kann gesetzlich angestellt werden, wenn er nicht in Bezug auf seine Kenntnisse in der Religion und seinen Lebenswandel von der Kirche für befähigt erkannt worden ist, dahin zu wirken, daß die Schule ihre wichtigste Aufgabe erfülle, und hinsichtlich seiner wissenschaftlichen Ausbildung vom Staat für tüchtig erklärt worden ist, die Studien in gehöriger Weise zu fördern. Es bedarf demnach jeder gesetzlich angestellte Lehrer immer sowohl ein Zeugnis über seine moralische als ein anderes über seine wissenschaftliche Befähigung, und beide dürfen nur für eine gewisse Zeit gelten, damit die zwei Behörden, welche die Schule gründen und leiten, die nöthige Gewalt haben. Der Kirche sofort ihr Aufsichtsrecht wie dem Staat!" Die Regierung wollte nicht so weit gehen; doch gab sie das Princip der doppelten Aufsicht zu und bemühte sich nur durch besondere Bestimmungen jedem Conflict zwischen Kirche und Staat vorzubeugen. Folgendes sind nach amtlichen Zusammenstellungen die Hauptartikel des Gesetzes von 1842 und der organischen Verordnungen, welche dasselbe ergänzen.

a) Es giebt drei Classen von Primärschulen, welche dem Gesetz unterworfen sind, nämlich: 1) die Gemeindeschulen, die von den Gemeinden eingerichtet, verwaltet und unterhalten werden. (Art. 1 des Gesetzes von 1842.) 2) Privatschulen, welche adoptirt werden, um Gemeindeschulen zu ersetzen und welche sich gegen eine Entschädigung mit dem Unterricht armer Kinder befassen. (Art. 3.) 3) Die Privatschulen, welche unentgeltlich alle armen Kinder zulassen und so die Gemeinden der Verpflichtung entheben, selbst für die Bedürfnisse des Unterrichts zu sorgen. (Art. 2.) In jeder Gemeinde des Königreichs muß wenigstens eine Volksschule sein, deren Kosten die Gemeinde bestreitet. Im Nothfall jedoch kann eine einzige Schule mehreren benachbarten Gemeinden dienen; die andern Ausnahmen sind so eben bezeichnet worden. Die Gemeinden sind gehalten, allen armen Kindern auf die Bitte ihrer Eltern den Unterricht unentgeltlich zu geben. (Der Unterricht in Belgien ist wirklich nicht obligatorisch.) Ein Recht, unentgeltlichen Unterricht zu empfangen, haben: 1) die Kinder der Personen, welche von einem Wohlthätigkeitsbureau unterstützt werden; 2) die Kinder der Arbeiter, welche kein anderes Einkommen haben, als ihren täglichen Verdienst; 3) alle andern in der Gemeinde wohnenden Kinder, von denen man weiß, daß es den Personen, welchen sie anvertraut sind, nicht möglich ist, für ihren Unterricht zu sorgen. Damit der unentgeltliche Unterricht als ein Recht gefordert werden könne, muß das Kind, für welches man ihn verlangt, folgenden Bedingungen entsprechen: 1) Es darf nicht weniger als 7 und nicht mehr als 14 Jahre alt sein. 2) Es muß geimpft sein, oder die Blattern gehabt haben. 3) Die Person, welche die väterliche Gewalt oder Vormundschaft über das Kind ausübt, muß in der Gemeinde wohnen. Jedes Jahr sind in jeder Gemeinde vom 1. bis 30. Juli zwei Register aufgelegt, um die Aufnahmsgesuche einzutragen, eines für die Knaben und eines für die Mädchen. Die Inscription geschieht auf ein Schuljahr, vom 10. Oktober bis 30. August. Wenn die für das Einschreiben bestimmte Zeit vorüber ist, werden die Register geschlossen und sogleich dem Wohlthätigkeitsbureau zugestellt, das innerhalb 10 Tagen bekannt macht, welchen Beitrag es zu den Kosten des unentgeltlichen Unterrichts für diejenigen Kinder geben will, denen ein Recht darauf zukommt. Der Bericht des Wohlthätigkeitsbureaus wird in der kürzesten Frist dem Gemeinderath unterbreitet. Dieser bestimmt die Anzahl der Freischüler. Die Entscheidung des Gemeinderathes und der Bericht des Wohlthätigkeitsbureaus werden dem ständigen Aus-

schuß *) des Provinzialrathes mitgetheilt, der binnen 20 Tagen Beschluß faßt, gegen welchen Berufung an den König offen steht. Den Bittstellern wird vor dem 1. Oktober die Entscheidung über ihr Gesuch mitgetheilt.

Der Primärunterricht umfaßt nothwendig: 1) Religion und Moral; 2) Lesen, 3) Schreiben; 4) die Elemente der französischen, vlämischen oder deutschen Sprache, je nach den örtlichen Bedürfnissen; 5) die Elemente des Rechnens; 6) das gesetzliche Maß- und Gewichtsystem. Der Unterricht wird einem Lehrer übertragen, den der Gemeinderath ernennt und den er mit oder ohne Gehaltsentziehung höchstens auf 3 Monate suspendiren kann. Die Regierung hat über die Absetzung oder Weiterbelassung endgiltig zu entscheiden, auch kann sie von Amtswegen einen Gemeindelehrer suspendiren oder absetzen. Im Fall der Erledigung einer Lehrstelle ist der Gemeinderath gehalten, innerhalb 40 Tagen zur Wiederbesetzung zu schreiten, wenn die Regierung keinen längern Termin festsetzt. Ist die Zeit von 40 Tagen oder der von der Regierung festgesetzte Termin verstrichen, so wird von Seiten der letztern zur Ernennung geschritten. Die Behörde, welche einen Lehrer ernennt, entscheidet auch über seine Entlassung. — Der Unterricht in der Religion und Moral wird unter Leitung der Geistlichen desjenigen Cultus ertheilt, zu dem sich die Mehrheit der Schüler bekennt. Die Kinder, welche einer andern Confession angehören, sind vom Religionsunterricht dispensirt.

b) Die Aufsicht über die Volksschulen, was den Unterricht und die Verwaltung betrifft, führen die Gemeindebehörden und die Inspectoren. Der Unterricht in der Religion und Moral wird von Männern überwacht, welche die obersten Behörden der verschiedenen Religionsgenossenschaften dazu ernennen. 1) Die bürgerliche Civilinspection. (Kön. Beschlüsse vom 4. Oct. 1842, vom 17. April, 18., 25. u. 26. Sept. u. 22. Nov. 1843; v. 20. Mai u. 23. Sept. 1846, v. 22. März 1847, v. 20. Juni 1854, v. 25. Oct. 1855.) In jeder Provinz besteht ein Provinzialinspector für den Volksschulunterricht; er wird vom König ein- und abgesetzt, und visitirt wenigstens einmal im Jahr alle unter ihm stehenden Gemeindeschulen oder die, welche deren Stelle vertreten; er setzt sich in Verbindung mit den Bezirksinspectoren, welche ihm untergeordnet sind. — Die Provinzen des Königreichs sind in Bezirke (108) eingetheilt, von denen jeder aus einem oder mehreren friedensrichterlichen Cantonen besteht. Für jeden Canton soll es einen Cantonsinspector geben; aber gewöhnlich hat ein Inspector 2 oder 3 Cantone. Dieser Beamte wird auf den Antrag des Provinzialausschusses von der Regierung ein- und abgesetzt; die Dauer seines Amtes erstreckt sich auf 3 Jahre. Der Cantonsinspector setzt sich in Verbindung mit der Gemeindeverwaltung; er visitirt die Schulen seines Bezirks wenigstens zweimal im Jahr; er führt ein ausführliches Protokoll über das Ergebnis jeder Visitation und trägt dasselbe in ein Register ein, welches dem Provinzialinspector jeder Zeit offen steht. Der Cantonsinspector hält wenigstens einmal im Vierteljahr mit den Lehrern seines Bezirks eine von ihm geleitete Conferenz. Gegenstand derselben ist alles, was die Förderung des Volksschulwesens betrifft, besonders aber die Prüfung der in den Schulen gebrauchten Bücher und Methoden. Jedes Jahr wird eine dieser Conferenzen unter dem Vorsitz des Provinzialinspectors gehalten. 2) Geistliche Inspection. Die Geistlichen und die von den obersten Kirchenbehörden dazu Bevollmächtigten haben zu jeder Zeit das Recht, die Volksschulen zu besuchen. Die Bischöfe und die Consistorien setzen den Minister des Innern, welcher dann die Provinzial-, Gemeinde- und Schulbehörden davon benachrichtigt, jedes Jahr in Kenntnis von dem Personal und der Organisation der kirchlichen Schulinspection. Alljährlich wird dem Minister des Innern von den Diöcesanbischöfen und den Consistorien (für Schulen der Akatholiken) ein ausführlicher Bericht

*) Der Provinzialrath ist die gesetzgebende Behörde für die Provinz, wie der Gemeinderath für die Gemeinde und die Kammern der Abgeordneten für das ganze Land. Der ständige Ausschuß, bestehend aus 6 Mitgliedern, die aus der Mitte der Provinzialräthe gewählt werden, hat die vollziehende Gewalt für die Provinz, wie das Collegium des Bürgermeisters und der Schöffen für die Gemeinde und das Ministerium für das ganze Land.

über den religiösen und moralischen Unterricht in den unter das Gesetz fallenden Schulen erstattet. — Für die römisch katholische Kirche wird die geistliche Inspection der Volksschulen in zwei Stufen geführt. Es giebt nämlich geistliche Diöcesan- und geistliche Cantonsinspectoren (s. Beschl. vom 7. Febr. 1843). Ein Bevollmächtigter der Consistorien, welcher den Titel Generalinspector führt, ist in den evangelischen Schulen mit der kirchlichen Schulvisitation betraut (s. Beschl. vom 30. März 1844). Ein Gleiches geschieht in den israelitischen Schulen von einem Delegirten des Consistoriums, der auch den Titel eines Generalinspectors führt (s. Beschl. vom 4. Febr. 1845).

c) Die Provinzialinspectoren versammeln sich jährlich unter dem Vorsitz des Ministers des Innern zu einer Centralcommission (s. Beschl. vom 5. Dec. 1843). Die Bischöfe und die Consistorien der vom Staat besoldeten Culte können sich bei der Centralcommission durch Abgeordnete mit berathender Stimme vertreten lassen. Die für den Volksunterricht bestimmten Bücher in den Schulen, welche der durch das Gesetz bestimmten Inspection unterworfen sind, werden von der Centralcommission geprüft und von der Regierung genehmigt, mit Ausnahme derjenigen, welche ausschließlich zum Unterricht in der Religion und Moral dienen. Diese unterliegen allein der Genehmigung der verschiedenen Kirchenbehörden. Lehrbücher, welche zugleich auch für den religiösen und moralischen Unterricht gebraucht werden, sind der gemeinschaftlichen Genehmigung der Regierung und der kirchlichen Behörden unterworfen. Jeder Provinzialinspector legt der Centralcommission einen Bericht über die unter ihm stehenden Volksschulen vor. Aus den in diesen Berichten enthaltenen Mittheilungen entwirft die Commission einen Generalbericht über die Schulen, Lehrer und Schüler, welcher sich nicht allein auf die statistischen Daten und die angewandten Lehrmethoden, sondern auch auf den Eifer und die Fähigkeit der Lehrer erstreckt. Sie veranlaßt die für nöthig erachteten Verbesserungen und Reformen und liefert dem Minister die Nachweisungen, deren er etwa bedarf. Der Minister des Innern führt persönlich den Vorsitz bei der Eröffnung und dem Schluß der Sitzungen der Centralcommission. In allen andern Sitzungen kann sich der Minister durch einen Vicepräsidenten vertreten lassen, welcher vom König außerhalb der Commission gewählt wird. Dieser Beamte kann allen Sitzungen anwohnen; wenn er aber nicht präsidirt, hat er nur eine berathende Stimme. Die Centralcommission sitzt entweder als Comité oder als allgemeiner Rath. Zu der ersten Art von Sitzungen sind nur die Civilinspectoren, der Präsident, der Vicepräsident und der Secretär, zu der andern auch die Abgeordneten der Bischöfe und der Consistorien berechtigt. Die Centralcommission faßt ihre Beschlüsse nur als Comité. Die Sitzungen im allgemeinen Rath sind den Mittheilungen der kirchlichen Abgeordneten, den Erläuterungen, die sie etwa zu geben haben, und besonders der Prüfung der gemischten Schulbücher gewidmet.

d) Es giebt zwei Staatsnormalschulen für den Volksunterricht: zu Lierre für die vlämischen Provinzen, zu Nivelles für die wallonischen. Außer diesen bestehen noch sieben bischöfliche Normalschulen, welche der gesetzlichen Inspection unterworfen sind. Diese verschiedenen Anstalten sind für die Bildung der Schulamtszöglinge bestimmt. Eine königl. Verordnung vom 2. Nov. 1848, näher bestimmt durch die vom 30. Aug. 1854, hat den Normalunterricht für die Lehrerinnen in den Volksschulen organisirt. I. Staatsnormalschulen. (s. Verordnungen vom 10. April und 20. Nov. 1843.) Der Unterricht in diesen Anstalten umfaßt nothwendig: 1) Religion und Moral, heilige und Kirchengeschichte; 2) Lesen; 3) Schreiben und Buchhaltung; 4) französische, vlämische oder deutsche Grammatik, je nach den örtlichen Verhältnissen; 5) Geographie mit besonderer Rücksicht auf die vaterländische; 6) Geschichte, hauptsächlich die vaterländische; 7) die vollständige Arithmetik mit ihrer Anwendung auf Handel und Verkehr, das System der gesetzlichen Maße und Gewichte; 8) Mittheilungen aus den Naturwissenschaften, die im gewöhnlichen Leben eine Anwendung finden; 9) theoretischen und praktischen Feld- und Gartenbau, Pfropfen und Beschneiden der Bäume; 10) Theorie der Erziehung; 11) Pädagogik und Methodologie; 12) Kinder- und Schulgesund-

heitspflege; 13) Elemente der Verwaltungspraxis; Erklärung der auf den Primärunterricht bezüglichen Verfassung und Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen; Führung der Civilstandsregister, Abfassung von Protokollen, Actenformulare, Gesetzgebung über die Kirchenfabriken; 14) Zeichnen, besonders Linearzeichnen; 15) Vocalmusik, hauptsächlich Kirchengesang; 16) Gymnastik.

Der Unterrichtscursus ist auf 3 Jahre berechnet, welchen 3 Abtheilungen der Zöglinge entsprechen. Jede Abtheilung wird besonders und getrennt unterrichtet. Jährliche Programme, welche die Vertheilung der Unterrichtsgegenstände für jedes Studienjahr bestimmen und die Zeiteintheilung für jede Abtheilung regeln, werden vom Minister des Innern ausgegeben. Während des dritten Studienjahres üben sich die Zöglinge in den Volksschulen der Stadt, wo sich die Normalschule befindet, besonders in der Praxis des Unterrichts. Ein Director und Professoren, die vom König ernannt werden, haben den Unterricht zu ertheilen. Dem Director liegt außerdem die ganze Leitung der Anstalt ob (die Zöglinge haben Kost und Wohnung in derselben). Ein vom König ernannter Oekonomieverwalter, der Provisor, besorgt, unter der Aufsicht des Directors, das Materielle und führt die Rechnungen. Der Minister des Innern trifft alle Verfügungen in Betreff der inneren Einrichtung der Normalschulen. II. Bischöfliche Normalschulen. Unterrichtsgegenstände: 1) Religion (gründliche Erklärung des Katechismus, der Ceremonien bei der Messe, wie der andern Uebungen und Feierlichkeiten des Cultus); 2) heilige und Kirchengeschichte; 3) Methode des Unterrichts oder die allgemeine Theorie der Kunst zu lehren und seine Kenntnisse mitzutheilen; 4) französische Sprache, Lectüre, Grammatik; 5) Schönschreiben; 6) Arithmetik und das gesetzliche System der Maße und Gewichte; 3) Geographie, besonders vaterländische; 8) Landesgeschichte mit Einschluß der gebräuchlichsten Gesetze, insbesondere des Gesetzes über die Volksschulen; 9) die Kunst Briefe zu schreiben; 10) Buchhaltung; 11) Linearzeichnen und Feldmessen; 12) der gregorianische Gesang, Musik und Orgelspielen; 13) nützliche Mittheilungen über die Führung einer Haushaltung, über den Gartenbau, über die Pflichten eines Sacristans, über die Bereitung der Wachskerzen u. s. w. Die Unterrichtszeit beträgt 4 Jahre, welchen 2 Abtheilungen der Zöglinge entsprechen; um von einem Cursus in den andern überzugehen, ist ein Examen mit Erfolg zu bestehen. Die bischöflichen Normalschulen werden geleitet und verwaltet von einem Director, einem Rechner, einem Oekonomen und von Professoren. Der Bischof der Diöcese setzt den Director ein und ab. Auf das Gutachten des letzteren werden auch die Professoren von dem Bischof ernannt und abberufen (Verordnung vom 17. December 1843, 29. October 1846).

e. Aufmunterungsmittel. Kraft der k. Verordnung vom 26. April 1852 sind in jeder Provinz für die Zöglinge der oberen Abtheilung einer gewissen Anzahl von Primärschulen jährliche Concurse eingeführt, welche theils nach friedensrichterlichen Cantonen, theils nach Schulinspectionsbezirken angeordnet werden. Die Concurse sind für die Knaben obligatorisch, für die Mädchen facultativ. Die Zöglinge beider Geschlechter concurriren abgesondert von einander. Der ständige Ausschuß (députation permanente) bezeichnet auf den Antrag des Provinzialinspectors hin die Cantone oder Bezirke, in welchen die Concurse stattfinden sollen; er kann die Schulen ohne Unterschied vereinigen, oder die Stadtschulen von den Landschulen trennen. Er bestimmt, wie viel von jeder Schule concurriren sollen. Diese Anzahl darf das Verhältnis von 1 : 5 für diejenigen Schulen nicht übersteigen, deren obere Abtheilung mehr als 20 Zöglinge hat. Die concurrirenden Schüler werden zur Hälfte vom Lehrer, zur Hälfte durchs Loos gewählt, 14 Tage bis 4 Wochen vor der für das Examen festgesetzten Zeit. Ist die Anzahl der zum Concurs berufenen Schüler ungerade, so bestimmt der Lehrer einen über die Hälfte. In der Prüfungsjury präsidirt der Inspector des Schulbezirks oder sein Stellvertreter. Der ständige Ausschuß trifft die nöthigen Anordnungen, um die regelmäßige Abhaltung dieser Prüfungen zu sichern. — Stipendien, jedes im Betrag von 200 Frk.

oder mehr, werden jährlich der Regierung zur Verfügung gestellt; sie werden jungen unbemittelten Leuten oder Lehrern bewilligt, um ihnen den Besuch der Normalschulen möglich zu machen. Auch nach dem Austritt aus der Anstalt, doch nicht länger als 3 Jahre, können diese Stipendien von geprüften Zöglingen noch fortbezogen werden, um als Assistenten oder als Lehrer in den Gemeindeschulen ihre Probezeit zu bestehen.

B. Statistik. Nach dem letzten ministeriellen Kammerbericht über das Volksschulwesen waren im Jahr 1854 unter 2528 Gemeinden, die Belgien zählt, bloß 24 ohne Unterrichtsanstalt. Dagegen besaßen viele Gemeinden mehr als eine Schule: es gab 5498 öffentliche und Privatschulen, die der Inspection unterworfen waren und überdies 1787 freie Schulen, worunter 282 für Knaben, 586 für Mädchen und 919 für beide Geschlechter. Man hat berechnet, daß man 289 neue Schulen schaffen müßte, um das System des Primärunterrichts ganz durchzuführen und alle Bedürfnisse zu befriedigen. Die vollständige Trennung der Geschlechter wird nach und nach überall eingeführt. Von 1201 Schulen, die ausschließlich für die Mädchen in Belgien bestimmt sind, kamen auf die Provinz Hennegau, die, was den Elementarunterricht betrifft, sehr voran ist, 297, d. h. der vierte Theil. — Im Jahr 1851 betrug die Gesammtzahl der Schulen 5520. In 3 Jahren haben also die Schulen um 22 abgenommen. Diese Abnahme betrug 169 oder 2,98 % für die Periode von 1845—1854. Sie fällt aber beinahe ganz auf die freien Schulen, die den Bedürfnissen des Unterrichts nicht genügten und eingegangen sind, sobald sich Gemeindeschulen neben ihnen gebildet haben. Wir bemerken bei dieser Gelegenheit, daß die Freischulen (écoles gratuites) der großen Städte beinahe nie von Kindern der wohlhabenden Classen besucht werden, was, da die freien Schulen (écoles libres) manches zu wünschen übrig lassen, ernste Uebelstände zur Folge hat. Um ihnen abzuhelfen, haben einige Städte, wie Brüssel, Lüttich, die Einführung von zahlenden Gemeindeschulen (écoles communales payantes) beschlossen oder wollen sie beschließen. Diese sollen dem gefühlten Bedürfnis abhelfen. — Die folgenden Angaben sind dem Bericht von 1854 entnommen, den Herr A. Scheler in seinem statistischen Jahrbuch (1857) veröffentlicht hat:

1) Im Durchschnitt kamen auf eine Gemeinde des Königreichs 2,17 Schulen und auf je 1000 Einwohner 1,19. In Beziehung auf die Bevölkerung bestehen nun für je 1000 Einwohner folgende Verhältnisse:

Antwerpen	0.92	Schulen	Lüttich	1.11	Schulen
Brabant	0.96	„	Limburg	1.20	„
Westflandern	1.25	„	Luxemburg	2.49	„
Ostflandern	1.23	„	Namur	1.75	„
Hennegau	1.25	„			

2) Unter den oben angegebenen 5498 Volksschulen sind 2809 Gemeindeschulen; 865 Adoptivschulen (d. h. Privatanstalten, welche gegen eine Entschädigung auch für den Unterricht der armen Kinder sorgen und welche nach dem Gesetz die Stelle der Gemeindeschulen vertreten können), 37 Privatschulen (Art. 2 des Gesetzes s. oben) und 1787 ganz freie Schulen. Unter dieser Gesammtzahl sind 985 Schulen für Knaben, 1201 für Mädchen und 3312 für beide Geschlechter. In Vergleich mit dem Jahr 1851 hat sich in der Statistik von 1854 die Anzahl der Knabenschulen um 85, die der Mädchenschulen um 50 vermehrt, die der gemischten Schulen um 50 vermindert; Gesammtzunahme: 76.

3) Lehrpersonal in den Gemeindeschulen. Lehrer: 2578; Unterlehrer: und Gehülfen 665; Hauptlehrerinnen 231; Unterlehrerinnen und Gehülfinnen 256; im Ganzen: 3730; 170 mehr als 1851. Der Aufwand für Besoldungen und Emolumente, welcher im Jahr 1851 die Summe von 2,231,817 Fr. betrug, hat sich im Jahr 1854 auf 2,347,794 gesteigert, also Mehraufwand: 115,871 Fr. Es bezog also durchschnittlich im Jahr 1854

	Stadt-	Landgemeinde.
Ein Lehrer	1303 Fr.	703 Fr.

ein Unterlehrer	568 Fr.	321 Fr.
eine Lehrerin	960 „	682 „
eine Unterlehrerin	399 „	227 „

4) Schüler. Jahrgang 1854 α. Gemeindeschulen, adoptirte und Privatschulen (Art. 2), Knaben: 213,659; Mädchen: 175,059; zusammen: 388,718; β. ganz freie Privatschulen, Knaben: 44,536; Mädchen: 58,272; zusammen: 102,808; im Ganzen: 491,526 (am 31. Decbr. Im Sommer ist die Schulbevölkerung viel geringer). Von diesen erhielten 276,231 unentgeltlichen Unterricht. Verglichen mit der Gesammtsumme im Jahr 1845 bietet der Jahrgang 1854 eine Vermehrung von 12 % dar, durchschnittlich 1,33 aufs Jahr (6 % mehr als der Zuwachs der allgemeinen Bevölkerung in derselben Periode). Im Jahr 1845 zählte man 101 Schüler auf 1000 Einwohner; 107 im Jahr 1854. Diese Durchschnittszahl schwankt in verschiedenen Provinzen zwischen dem Maximum 151 (Luxemburg), 134 (Namur), und dem Minimum 85 (Ostflandern), und 103 (Brabant). Wenn man nur die Gemeindeschulen im Auge hat, so steigt der Zuwachs auf 32,62 % in 9 Jahren, also etwa: 3,63 in jährlichem Durchschnitt.

5) Besondere Anstalten α. Kleinkinderschulen (Warteschulen): 269 (darunter 31 Gemeindeschulen), mit einer Bevölkerung von 25,464 Kindern; β. Schulen für Erwachsene; 879 (darunter 130 Gemeindeschulen) mit durchschnittlich 170,000 Schülern. γ. Handwerksschulen (ouvroirs): 909 (wovon 250 der Aufsicht unterworfen), mit 43,104 Zöglingen. Der Elementarunterricht wird darin gänzlich vernachläßigt.

6) Normalschulen α. des Staates. Jede Normalschule hat jährlich ungefähr 25 geprüfte Zöglinge geliefert (230 sind von 1844 bis 1854 aus Lierre, 253 aus Nivelles hervorgegangen). Die letzte dreijährige Periode giebt folgende Resultate. Lierre: eingetreten 83, ausgetreten 81; Nivelles: eingetreten 120, ausgetreten 113; zusammen 203, die eingetreten und 194, die ausgetreten sind; durchschnittlich traten also jährlich 67 ein und 65 aus; β. der Bischöfe. Die 7 Schulen haben von 1844 bis 1854 geliefert 593 Lehrer, etwa 59 jährlich; von 1852—1854 aber 273; also jährlich 91. Von 1852—1854 sind in den 12 Schulen, wo Curse für Lehrerinnen eingeführt sind, 197 weibliche Lehramtszöglinge aufgenommen worden.

7) Aufwand im Jahr 1854:

	Einnahme.	
In der Kasse aus den vorhergehenden Rechnungsjahren	75,070	Franken.
Schulgelder von den zahlungsfähigen Schülern	658,480	„
Oeffentliche und Privatwohlthätigkeit	353,944	„
Gemeindebeiträge	1,643,302	„
Provinzialbeiträge	562,237	„
Staatsbeiträge	1,211,889	„
Gesammteinnahme	4,504,922	Franken.
	Ausgaben.	
Leitung und Aufsicht	180,348	Franken.
Unterricht in den Lehrerseminarien	256,658	„
Ankauf, Bau ꝛc. von Schulhäusern	506,964	„
Eigentliche Volksschulen	3,216,840	„
Kleinkinderschulen, Schulen für Erwachsene und Handwerker	81,931	„
Gesammtsumme	4,242,741	Franken.

C) Verschiedene Nachweisungen. a) Schullehrerconferenzen. Es giebt 146 Conferenzbezirke; von 1852 bis 1854 sind 1749 Conferenzen abgehalten worden. Jeder Bezirk hat seine Bibliothek. Alle zusammen besitzen ungefähr 20,000 Werke im Werth von ungefähr 36,000 Fr. Der Sinn für Lectüre verbreitet sich immer mehr. Der Bericht spricht sich über die Resultate der Conferenzen in folgender Weise aus: „Sie knüpfen unter den Mitgliedern des Lehramts Bande der Brüderlichkeit und des Gemeingeistes, welche dazu beitragen, sie auf dem Wege der Pflicht zu erhalten, oder diejenigen

dahin zurückzuführen, welche das Unglück gehabt haben, sich davon zu entfernen. Andererseits sind es wahre Lehrcurse für die angestellten Lehrer. Die einen vervollkommnen darin ihre Kenntnisse, die andern können ergänzen, was ihnen in diesem oder jenem Zweig des Wissens noch fehlt. Die theoretischen und praktischen Uebungen, die sie gemeinsam treiben, erregen einen edlen Wetteifer unter ihnen und lassen sie in keinen Schlendrian, jene große Pest der Schulen, verfallen." An einigen Orten hat man erst kürzlich Ackerbauconferenzen oder Curse für die Lehrer gegründet.

b) Höhere Volksschulen. Diese kraft des Gesetzes von 1842 gegründeten Anstalten sind durch das Gesetz vom 1. Juni 1850 in niedere Mittelschulen verwandelt worden. Sie entsprechen ungefähr den Bürgerschulen in Deutschland (s. unten).

c) Material. Vor 1830 hatten die Gemeinden die Kosten für Neubauten, Reparaturen und Geräthschaften der Schulen zu bestreiten, wobei der Staat den armen Gemeinden mit Beiträgen oder Vorschüssen zu Hülfe kam; für diese letzteren wurden 5 % entrichtet; sie mußten spätestens nach 10 Jahren zurückbezahlt sein. Die Revolution befreite die Gemeinden von jeder gesetzlichen Verbindlichkeit in Sachen des Unterrichts. Der Reiz, Staatsbeiträge zu erhalten, war es allein, der von 1830 bis 1842 viele unter ihnen bestimmte, beträchtliche Summen für diesen Zweck auszusetzen. Im Jahr 1842 bewilligte das Gesetz (Art. 21) den Lehrern eine Wohnung oder eine Entschädigung für die Hausmiethe; nach Art. 1 muß jede Gemeinde eine Volksschule in einem passenden Local haben. Die Gemeinden sind gehalten, die nöthigen Summen dafür zu bewilligen; soweit ihre Mittel nicht reichen, tritt die Provinz oder der Staat in die Lücke. Von 1843 bis 1851 ist die Summe von 4,754,724 Fr. 94 C. für Schulhäuser ausgegeben worden; die Gemeinden haben ³/₄ daran geleistet. Von 1831 bis 1842 waren 2,459,643 Fr. 37 C. verwendet worden, worunter ³/₅ von den Gemeinden. Doch haben bis jetzt von 2528 Gemeinden nur 1258 den Vorschriften des Gesetzes vollständig Genüge gethan. Die Kammern haben im Jahr 1851 einen außerordentlichen Credit von einer Million bewilligt; aber man hätte wenigstens 8,600,000 Fr. nöthig, um alle Bedürfnisse zu befriedigen. Der ministerielle Bericht an die Kammer von 1854 drückt den Wunsch aus, es möge das Project zur Ausführung kommen, daß diese Summe den Gemeinden geliehen werden soll, welche die Schuld in 23 Jahren tilgen könnten, wenn sie jährlich nur 6 % bezahlten.

d. Personal. Eine Jury examinirt die jungen Leute, die wenigstens zwei Jahre lang den Unterricht einer Normalschule genossen haben. Diejenigen, welche für fähig erkannt worden sind, bekommen ein Diplom und werden durch Ministerialbeschluß zu Schulamtscandidaten ernannt. Die Gemeinderäthe sind gehalten, die Lehrer unter diesen Candidaten zu wählen. Ausnahmsweise können sie aber auch, mit Genehmigung der Regierung, andere Candidaten, die noch kein Diplom haben, wählen. Man hat auf mehrere Misbräuche in dieser Beziehung aufmerksam gemacht. Die Besoldungen der Lehrer werden von den Gemeinden am letzten Tage jedes Quartals ausbezahlt; die Unterlehrer werden als Gemeindediener angesehen und aus diesem Grund wird ihr Gehalt von der Besoldung der Hauptlehrer nicht abgezogen. In 1015 Gemeinden verbinden die Lehrer mit ihrem Amt noch verschiedene Nebenbeschäftigungen; sie sind Rathsschreiber, Vorsänger, Küster rc.; sie dürfen aber keinen Handel treiben. — Die Regierung sieht darauf, daß sie so viel als möglich ausschließlich ihrem Beruf leben. Es ist ihnen verboten, sich mit Politik abzugeben, sich in die Wahlkämpfe zu mischen u. s. f. Doch dürfen sie alle ihre bürgerlichen Rechte ausüben. — In den Berichten der Diöcesanvorsteher über die Moralität der Schulen waren die Angaben oft unbestimmt. Die Regierung hat den Wunsch ausgedrückt, immer genau und bestimmt von den einzelnen Thatsachen, welche zu besondern Maßregeln gegen einen Lehrer Veranlassung geben könnten, in Kenntnis gesetzt zu werden. — In der letzten dreijährigen Verwaltungsperiode haben 805 Lehrer und Lehrerinnen Belohnungen erhalten; bloß 27 sind suspendirt und 21 Lehrer abgesetzt worden.

e) Schüler. „Viele Kinder ermangeln noch der Wohlthat des Elementarunterrichts, besonders in denjenigen Gemeinden, deren Bevölkerung zerstreut ist und die nur eine einzige Schule für die verschiedenen Parzellen oder Weiler haben. In gewerbtreibenden Orten läßt man, fern von den Schulen, in Kohlengruben, Werkstätten und Fabriken eine Menge Kinder vegetiren und kümmerlich heranwachsen, die die Schwelle einer Schule nur überschreiten, um sich auf ihre erste Communion vorzubereiten." — Verwaltungsmaßregeln reichen nicht hin, um einem solchen Uebel Einhalt zu thun. Da das Gesetz keine Zwangsmaßregeln gestattet,, so hat man an mehreren Orten mit Erfolg den vereinigten Einfluß der Wohlthätigkeitsbureaus und der Gemeindeverwaltung angewendet, um die Kinder in die Schule zu locken: es werden den Eltern außerordentliche Unterstützungen bewilligt u. s. w. Zahlungsfähige Kinder werden in den Gemeindeschulen nur so viel zugelassen, als nach der Aufnahme der Armen noch Plätze übrig sind.

f) Der Unterricht. Das Gesetz von 1842 hat gute Früchte getragen. Was die Bücher betrifft, so könnte man in mehreren Schulbezirken eine bessere Auswahl wünschen. In Zukunft werden die Inspectoren nur solche Bücher vorschlagen, welche die Centralcommission als gut anerkannt hat. Andererseits muntert auch die Regierung zur Herausgabe von Schulbüchern auf, veranstaltet Preisbewerbungen ꝛc. Auch bestehen Ortsvereine zur Verbreitung guter Bücher. Der in Lüttich, unter andern, hat Le cours d'éducation de la langue maternelle von dem Abbé Girard aus Freiburg wieder abdrucken, Wilmsen's Kinderfreund übersetzen und umarbeiten lassen ꝛc. — Herr Braun, Professor der Pädagogik zu Nivelles hat auch ein gutes Lesebuch verfaßt und eine vortreffliche Pädagogik herausgegeben. (Brüssel 1854, 3 Bd.). Die darin enthaltenen Grundsätze, welche den besten deutschen Schriftstellern entnommen sind, werden allgemein von den aus dem Seminar zu Nivelles hervorgegangenen Lehrern befolgt. In den bischöflichen Normalschulen hält man sich vorzugsweise an die Ansichten Overbergs, dessen Buch ins Französische übersetzt worden ist. — Man fängt überall an, den Unterricht vom Leichtern zum Schwerern nach der Entwicklung der geistigen Fähigkeiten des Kindes fortschreiten zu lassen. Die neue pädagogische Zeitschrift des Herrn Braun (l'Abeille) trägt viel dazu bei, den alten Schlendrian zu bekämpfen und eine bessere Unterrichtsmethode zu verbreiten.

Um die Resultate der Durchführung des Gesetzes von 1842 zu bemessen, hat man ein gutes Mittel; man darf nur den Stand der Kenntnisse in den Schulen zu verschiedenen Zeiten nachweisen. Man theilt die Schüler der Volksschulen im allgemeinen in drei Classen ein: 1. Anfänger, die noch nicht lesen und schreiben können; 2. solche, welche ganz oder theilweise das wissen, was der Art. 6 des Gesetzes vorschreibt; 3. solche, welche ausgedehntere Kenntnisse haben und die überdies Unterricht in der Geschichte und Geographie, im Linearzeichnen, Singen ꝛc. erhalten haben. — Am 31. Dec. 1848 gab es unter der Gesammtzahl von 359,941 Zöglingen 88,340 der ersten (25 %); 228,448 der zweiten (63 %) und 43,153 der dritten Classe (12 %). Am 31. Dec. 1851 gehörten von 384,141 Schülern 111,734 der ersten Classe, 252,851 der zweiten und 19,556 der dritten Classe an; es fand also beziehungsweise eine Vermehrung von etwa 4 % und 3 % und eine Verminderung von 7 % statt. — Einen weiteren Maßstab giebt der Grad der Schulbildung unter den Milizen. Im Jahr 1851 wurde erwiesen, daß von 39,250 ohne allen Schulunterricht waren: 14,576; 3,326 konnten bloß lesen oder schreiben (ihren Namen unterzeichnen); 9,311 konnten bloß lesen und schreiben; 12,037 wenigstens lesen, schreiben und rechnen. Vergleicht man die Jahrgänge 1851 und 1845, so findet man für den ersteren unter 1000 Milizen 20 weniger in der ersten Classe, 10 mehr in der zweiten, 50 weniger in der dritten, 60 mehr in der vierten. Dieser Fortschritt kann als befriedigend angesehen werden.

g) Besondere Anstalten, nämlich: Kleinkinderschulen, Zufluchtshäuser für Waisen und Findlinge, Mittags-, Sonntags- und Abendschulen für Erwachsene; Manufakturschulen, Schulen in Hospicien, Armenhäusern und Gefängnissen.

Die Kleinkinderschulen sind die wahre Pflanzstätte der Volksschulen. „Die Stadt Doornik besitzt seit 6 Jahren bewundrungswürdige Anstalten, welche die Regierung zahlreichen Gemeinden als Muster vorhält. Es bestehen in dieser Stadt 6 Kleinkinderschulen, welche von mehr als 1000 Kindern besucht werden und welche unter die Obhut von 150 Frauen und Jungfrauen gestellt sind, die den besten Familien des Orts angehören. Diese Damen veranlassen zur Theilnahme an ihrem guten Werke alle Behörden und Beamten, die geachtetsten Personen, welche sich alle ein Vergnügen daraus machen, unter die Wohlthäter dieser Gesellschaft aufgenommen zu werden. Mit den freiwilligen Gaben derselben und der jährlichen Umlage auf die Gesellschaftsmitglieder haben die leitenden Frauen Häuser gebaut und ausgestattet; sie lassen Kleider für die Kinder machen, geben ihren Müttern Belohnungen und Aufmunterungen und lassen diesen jungen Zöglingen täglich eine sehr gesunde und kräftige Suppe reichen (l'Abeille, Januar 1857). Der Domherr und Diöcesaninspector Ponceau leitet mit Eifer diese große mildthätige Anstalt. — Im Jahr 1851 wurden die Kleinkinderschulen im Ganzen von 24,102 Zöglingen besucht, 4491 weniger als im Jahr 1848. Sie kosteten 129,300 fl., den Beitrag der zahlungsfähigen Kinder mit eingerechnet. Es bleibt noch viel zu thun übrig für diese Anstalten. — 1851 gab es 990 Schulen für Erwachsene, von denen 378 der Inspection unterworfen waren; 3,932 Lehrer und 6,017 Lehrerinnen; 158,060 Schüler, wovon 65,086 Jünglinge und 92,974 Mädchen (darunter sind auch Kinder). Die der Schulinspection unterworfenen Schulen für Erwachsene haben in 3 Jahren 155,777 Fr. 47 C. gekostet, was im Durchschnitt 412 Fr. 10 C. für die Schule ausmachte. — Das Lehrerpersonal in den Manufacturschulen bestand im Jahr 1851 aus 31 Lehrern und 1,459 Lehrerinnen; Zahl der Schüler zu jener Zeit: 33,878, nämlich: 32,531 Mädchen und 1,347 Knaben; Aufwand in 3 Jahren: 361,397 Fr. 8 C. Diese Musterwerkstätten geben zu verschiedenen Ausstellungen Veranlassung: übermäßige Arbeit ohne genügende Belohnung; Mangel an Sorge für die Gesundheit, an sittlicher Leitung, an Erziehung und Unterricht; man gewöhnt sie nicht an Ordnung und Sparsamkeit und bringt den Mädchen nicht die für eine künftige Haushälterin nothwendigen Kenntnisse bei. (Beobachtungen, die besonders in der Provinz Antwerpen gemacht werden). — Die andern oben erwähnten Schulen gehören in das Justizdepartement. Die mit den Hospices verbundenen haben erst seit kurzer Zeit vom Staat inspicirt werden können wegen der Schwierigkeiten, welche der in den Verwaltungsräthen herrschende Geist der Unabhängigkeit dagegen erhoben hat. — Was die Schulen in den Armen- und Bettelhäusern (dépots de mendicité), Gefängnissen 2c. betrifft, so haben diese ziemlich befriedigende Resultate geliefert. Die besten Zöglinge der Armenhäuser werden auf die Besserungs-Ackerbauschule in Ruysselede (Westflandern) geschickt, gemäß dem Gesetz vom 3. April 1848; es besteht auch eine Besserungsschule für die Mädchen zu Beernem. Die Strafanstalt für junge Verbrecher zu S. Hubert (Luxemburg) verdient eine besondere Erwähnung. Außer den gewöhnlichen Fächern der Volksschule lehrt man daselbst auch Linearzeichnen, Buchhaltung, Geschichte und Geographie; auch Aufsatzübungen kommen dort vor.

h) Pensionen (s. Verordnung vom 31. Dec. 1842, vom 10. und 27. Februar 1843, vom 10. Nov. 1852). In der Hauptstadt von 9 Provinzen des Königreichs sind Sparkassen (des caisses de prévoyance) für die Lehrer auf dem Land angelegt. Der Zweck dieser Kassen ist, den Lehrern, ihren Wittwen und Waisen Pensionen und Unterstützungen zu sichern. Die Theilnahme an den Lasten und Vortheilen dieser Anstalten ist obligatorisch: 1. für die Communallehrer und ihre Gehülfen; 2. für die Lehrer und Unterlehrer in den Communalkleinkinderschulen. Sie ist facultativ für die Hauptlehrer an den förmlich adoptirten (s. oben) Volks- oder Kleinkinderschulen. — Der Fonds der Kasse wird gebildet 1. aus einem jährlichen Abzug von 3 % an der Besoldung und den Emolumenten der Lehrer; 2. aus einem außerordentlichen Abzug von 1 bis 3 Zwölftel an jeder Zulage der Besoldung und der Emolumente; 3. aus den Beisteuern der Provinz; 4. aus den Staatsbeiträgen; 5. aus besondern Gaben und Vermächtnissen. —

Die Pensionen sind lebenslänglich oder nur für eine gewisse Zeit. Auf die lebenslängliche Pension hat Anspruch: 1. ein Lehrer, welcher 60 Jahre alt ist und 30 Dienstjahre zählt; 2. derjenige, welcher nach 12 Dienstjahren so gebrechlich geworden ist, daß er keinen Unterricht mehr geben kann; 3. die Wittwe eines Lehrers, der wenigstens 12 Dienstjahre hat. Die Pension eines Lehrers geht nach seinem Tode theilweise auf seine Frau oder seine Waisen bis zum Alter von 16 Jahren über, wenn er sich nicht erst nach seiner Pensionirung verheirathet hat. — Durch Absetzung oder Verurtheilung zu einer Leibesstrafe verliert der Lehrer seine Pensionsansprüche. Die Kasse bewilligt auch Unterstützungen an ehemalige Lehrer oder an Wittwen, welche kein Recht darauf haben. Für die Lehrer in den Städten ist durch den Art. 27 des Gesetzes von 1842 eine Centralkasse gegründet worden, an welcher sich auch die Lehrer an den Communalmittelschulen, an Zeichnungsakademien, Taubstummen- und Blindenanstalten ꝛc. betheiligen. Die Abzüge schwanken zwischen 3 und 4 % je nach der Größe der Besoldungen. Zehn Dienstjahre begründen schon Ansprüche für die Wittwe und die Waisen. Es ist den Theilnehmern gestattet worden, 10 Dienstjahre aus der Zeit in Rechnung zu bringen, wo sie noch keine Beiträge in die Kasse lieferten. — Die Pensionen betragen für jedes Dienstjahr $^1/_{60}$ von dem durchschnittlichen Einkommen sammt den Nebenbezügen während der letzten 5 Jahre.

D. Allgemeine Bemerkungen. Das Gesetz von 1842 hat verschiedene Beurtheilungen erfahren. Die einen haben es als ein Meisterstück der Klugheit gepriesen; die andern sagen, sein ganzer Werth hänge von der Fähigkeit und den Absichten der Männer ab, die es in Vollzug setzen. Alles beruht offenbar auf dem Inspector. Der Stillstand oder der Fortschritt des Unterrichtswesens liegt in seiner Hand. Andererseits steht dieser Beamte, er mag nun über einen Bezirk oder über eine ganze Provinz gesetzt sein, mehr oder weniger unter dem Einfluß des geistlichen Inspectors und wird sich demselben schwer entziehen können. Das Unterrichtswesen ist deshalb manchfachen Schwankungen ausgesetzt. Diese Erwägungen sind indessen nur von untergeordneter Wichtigkeit. Die Inspectoren vermeiden sorgfältig jede Veranlassung zu Reibungen, und die Geistlichkeit zeigt sich im allgemeinen duldsamer gegen die Volksschulen, als gegen die Mittelschulen (s. unten), weil das Gesetz von 1842 besänftigend gewirkt hat. Der Unterricht ist zwar im Ganzen ziemlich befriedigend, doch könnte er den Bedürfnissen des praktischen Lebens mehr angepaßt sein; die Regierung hat übrigens ihre Aufmerksamkeit auf diesen Punct gerichtet, und der Einfluß der aus den Normalschulen hervorgegangenen Lehrer macht sich in günstiger Weise fühlbar. Die durchschnittliche Besoldung der Lehrer ist höher als in Deutschland und in Frankreich; aber sie erreicht nicht die in England angenommenen Sätze, wo freilich die Haushaltungsausgaben stärker sind. Man spricht davon, das Schulgeld durch die Gemeinde-Einnehmer erheben zu lassen, was den Lehrern viele demüthigende Schritte und viele Verluste, die sie jetzt erleiden müßen, ohne sich beklagen zu dürfen, ersparen würde. Die alle drei Jahre von der Regierung ausgegebenen Berichte enthalten über diese Puncte, wie über die angewandten Methoden und Bücher, alle wünschenswerthen Nachweisungen mit ausführlichen Beurtheilungen. Die liberale Partei in Belgien ist dem Gesetz von 1842 nicht sehr günstig; sie hat namentlich gefürchtet, das neue in der Kammer von 1857 besprochene Wohlthätigkeitsgesetz möchte, da es zu ganz unabhängigen Privatschulstiftungen ermächtigte, mit der Zeit viele Schulen aller Aufsicht entziehen. Diese von der ungeheuren Mehrheit des Volks getheilte Besorgnis hat hingereicht, um bei den letzten Wahlen die klerikale Majorität mit Einem Ruck zu stürzen. Eine Folge dieses Umschwungs wird über kurz oder lang wohl sein, daß das Gesetz von 1842, namentlich in Betreff der Geistlichkeit, tiefgehende Abänderungen erleiden wird. — In manchen Städten hat die Verwaltung seit einiger Zeit vor den letzten Ereignissen für passend gefunden, die Schulen der barmherzigen Brüder ganz nach dem Vorbild Frankreichs einzuführen.

II. Das mittlere Unterrichtswesen (Enseignement moyen). A. Gesetz-

gebung. Nach mehreren Versuchen von 1834 bis 1846, welche die Opposition der Geistlichkeit, die von Standeswegen in diesen Zweig des Schulwesens eingreifen wollte, vereitelte, wurde endlich in den ersten Monaten des Jahrs 1850 durch Herrn Rogier, Minister des Innern, ein Gesetzesentwurf der Berathung unterworfen. Neben den Privatgymnasien, die unter der Leitung der Jesuiten oder anderer religiöser Gesellschaften standen, gab es in Belgien nur Communalgymnasien, die theils vom Staat unterstützt wurden, theils nicht. Das einzige Band zwischen den unterstützten Anstalten war der allgemeine Concurs, den ebenfalls H. Rogier im Jahr 1840 eingeführt hatte, und ein Inspectionssystem von geringer Wirksamkeit. Diejenigen Anstalten, welche man jetzt Mittelschulen heißt (etwa die Bürgerschulen in Deutschland), waren damals höhere Volksschulen (écoles primaires supérieures), die nach dem Gesetz von 1842 geleitet wurden. Im August 1848 kam der Verfasser dieses Artikels auf den Gedanken, alle Professoren der Gemeindeanstalten zu einem Congreß einzuladen, welcher auf dem Rathhaus zu Brüssel abgehalten wurde; man faßte den Beschluß, das Erscheinen eines organischen Gesetzes zu beschleunigen. Es wurde der Satz aufgestellt, daß nach der Verfassung von 1831 das Staatsunterrichtswesen regelmäßig organisirt werden müße, damit die Bildung der Bürger nicht länger den Wechselfällen der Privatunternehmungen ausgesetzt bleibe. Man sprach den Wunsch nach der Einführung eines neuen Grades, le grade d'élève universitaire (des Universitätszöglings oder des Certificats der Humaniora), aus, der den akademischen Prüfungen vorausgehen und dazu bestimmt sein sollte, der Entvölkerung der obern Classen vorzubeugen; man forderte die Einsetzung einer Centralcommission für den öffentlichen Unterricht ꝛc. Alle diese Wünsche wurden in Betracht gezogen, theils in dem Gesetz über den höhern Unterricht (1849), theils in dem Gesetz vom 1. Juni 1850 über den mittleren Unterricht, dessen Einrichtung zu beschreiben wir im Begriff stehen. Dieses Gesetz gab indessen zu der lebhaftesten Discussion Anlaß, wegen des Art. 8 über den religiösen Unterricht. Nach der Auflösung des Ministeriums Rogier gab Hr. Piercot, der neue Minister, seine Zustimmung zu einer Uebeinkunft zwischen dem Erzbischof von Mecheln und der Stadt Antwerpen, in Betreff der Mitwirkung der Geistlichkeit. Die liberale Partie gerieth in Aufregung, aber die ministerielle Majorität hielt fest zusammen; die Folge davon war, daß gewisse Anstalten eine ähnliche Uebereinkunft annahmen, und daß die Geistlichkeit den andern fremd blieb. Man machte dieser Vorwürfe über das Interesse, das sie an der Frage nehme, weil sie eigene Gymnasien habe. Der Streit ist noch lange nicht zu Ende. Indessen organisirte man den öffentlichen Unterricht auf starken Grundlagen; gute Inspectoren wurden ernannt, die Studien hoben sich. Nur legen die politischen Fragen, wie man später sehen wird, der Verwirklichung der besten Plane immer wieder von Zeit zu Zeit Hindernisse in den Weg. Wir wollen nun zuerst von dem gesetzlich geordneten Unterricht sprechen und dann einige kurze Nachweisungen über die mit demselben concurrirenden Anstalten geben.

a. Auszug aus den amtlichen Dokumenten. Die Unterrichtsanstalten, welche von der Regierung abhängen, bilden 2 Classen: 1. die höhern Mittelschulen (königliche Athenäen); 2. die niedern Mittelschulen (welche die Stelle der frühern höhern Volksschulen und der ehemaligen sogenannten Gewerbs- und Handelsschulen einnehmen, es sind dies die eigentlichen Mittelschulen). Sie können mit den Athenäen verbunden sein. Diese Anstalten nehmen keine Pensionäre auf. Aber in den Gemeinden, wo sie bestehen, kann das Collegium der Bürgermeister und Schöffen unter der Ermächtigung des Gemeinderathes mit Privatleuten wegen der Haltung von Pensionaten, die mit dem Athenäum oder der Mittelschule verbunden sind, in Unterhandlung treten. — Die Provinzen und die Gemeinden haben Gymnasien (collèges) oder Mittelschulen, welche auf demselben Fuß eingerichtet sind, wie die Regierungsanstalten. Sie sind von dreierlei Art: 1. Anstalten, die von dem Staat unterstützt werden; 2. ausschließliche Provinzial- oder Communalanstalten; 3. Privatanstalten, welchen die Gemeinde Geldunterstützungen oder Liegenschaften bewilligt. Die Beschlüsse der Gemeinderäthe,

in Beziehung auf die Gründung einer Mittelschule, unterliegen der Genehmigung des Provinzialausschusses; im Fall der Verweigerung findet Berufung an den König statt. Weder die Provinzen noch die Gemeinden können weder ganz noch theilweise die Rechte, welche ihnen die Gesetze über ihre Mittelschulen geben, an andre übertragen. Uebereinkünfte dieser Art waren vor der Verkündigung des Gesetzes zu Gunsten der Geistlichkeit abgeschlossen worden; die von Doornik, unter andern, rief in der gesetzgebenden Kammer einen wahren Sturm und einen langen Streit in der Presse hervor.

b. Der Unterricht in den Mittelschulen schließt den Religionsunterricht ein (Art. 8). Die Geistlichen der verschiedenen Culte sollen eingeladen werden, in den Anstalten, welche dem Gesetz von 1850 unterworfen sind, den Religionsunterricht selbst zu geben oder zu überwachen. Sie sollen auch aufgefordert werden, dem Verbesserungsrath (conseil de perfectionnement) ihre Beobachtungen über den Religionsunterricht mitzutheilen.

c. In jedem Hauptort der Provinz und in der Stadt Doornik besteht ein Athenäum; im Ganzen 10. Der Unterricht in den königl. Athenäen ist ein zweifacher: ein humanistischer und ein realistischer. Der erstere umfaßt: 1. Religion; 2. die Regeln der Rhetorik und der Poesie; die griechische Sprache; das gründliche Studium der latein. und französischen, wie der vlämischen und deutschen Sprache für die Landestheile, wo diese Sprachen in Gebrauch sind; 3. Elementarmathematik (Arithmetik, Algebra, bis zu den Gleichungen des zweiten Grades einschließlich; Geometrie, Stereometrie und geradlinige Trigonometrie) und die Grundbegriffe der Physik; 4. die wichtigsten Thatsachen aus der allgemeinen und belgischen Geschichte; alte und neue Geographie, insbesondere die Geographie von Belgien; allgemeine Kenntnis der constitutionellen und administrativen Institutionen des Landes; 5. neuere Sprachen, wie das Vlämische und Deutsche in den Landestheilen, wo sie nicht gesprochen werden, und das Englische; 6. Die Elemente der graphischen Künste (Zeichnen und Schönschreiben), Vocalmusik und Gymnastik. Die humanistische Abtheilung umfaßt 7 Classen; sie heißen beziehungsweise: Vorbereitungsclasse für die humanistische Abtheilung, 6. lateinische, 5. latein., 4. latein., 3. latein., 2. latein. oder Poesie; 1. latein. oder Rhetorik. Die für den Unterricht der Humaniora bestimmte Zeit beträgt (mit Ausnahme der Vocalmusik und des Turnens) 24 Stunden wöchentlich in der Vorbereitungsclasse; 25 bis 27 in der 6. und 5.; 27 in der 4. und 3.; 28 in der Classe der Poesie; 27 in der rhetorischen Classe. Wenn man die Wochenstunden für jeden Unterrichtszweig in den 6 obern Classen addirt (die Vorbereitungsclasse ist nicht in allen Athenäen auf gleiche Weise organisirt), so erhält die Religion 12 St.; das Latein 59; das Griechische 15; das Französische 22; das Vlämische (in den vlämischen Provinzen) 8 und (für die wallonischen) 10; das Deutsche oder Englische (für Flandern) 6 und (wallonische Provinzen) 10; die Geschichte und Geographie 14; die Mathematik 20; die Physik 3 Stunden. Man sieht, daß der Unterricht im Griechischen sehr beschränkt, ja man kann behaupten, daß er eigentlich geopfert ist, seit das Gesetz von 1849 (über den höhern Unterricht) das Griechische aus der Liste der Examensgegenstände für die Candidatur in der Philosophie und Literatur (ein akademischer Grad, der die Vorbedingung zum Rechtsstudium ist), gestrichen hat. — Das Examen „des Universitätszöglings" (élève universitaire), welches ungefähr der Abiturientenprüfung entsprach und sich natürlich über alle Gegenstände des humanistischen Unterrichts erstreckte, ist durch die den Privatinstituten günstigen Abgeordneten im Jahr 1855 gleichfalls abgeschafft worden. — Der realistische Unterricht umfaßt 1. Religion; 2. Rhetorik und das gründliche Studium der französischen wie der vlämischen und deutschen Sprache in den vlämischen oder deutschen Landestheilen; das praktische Studium eben dieser Sprachen in den Provinzen, wo sie nicht gesprochen werden, und der Muttersprache; 3. Elementarmathematik (wie oben); außerdem noch analytische Geometrie, beschreibende Geometrie, sphärische Trigonometrie, mit ihren Anwendungen auf Künste, Handel und Gewerbe; 4. die Elemente der Physik, der Mechanik, Chemie, Naturgeschichte und Astronomie; 5. Buchhaltung, die Elemente des Handels-

rechtes und der politischen Oekonomie; 6. die Elemente der neuen Geschichte und Geographie, besonders der belgischen; 7. die Elemente der graphischen Künste (Zeichnen und Schönschreiben), Vocalmusik und Turnen. Die realistische Abtheilung zerfällt in eine höhere und niedere; die niedere umfaßt drei Studienjahre (5., 4., 3. gewerbliche Classe); die höhere spaltet sich wieder in drei Sectionen: die kaufmännische, gewerbliche und wissenschaftliche. Jede dieser Sectionen umfaßt zwei Studienjahre (2. und 1. kaufmännische; 2. und 1. gewerbliche; 2. und 1. wissenschaftliche Classe). Zeit, welche dem realistischen Unterricht gewidmet wird (Vocalmusik und Turnen ausgenommen): 29 Stunden wöchentlich in der Vorbereitungsclasse; 30 Stunden in der 5., 4. und 3.; 29 St. in der 2. kaufmännischen; 31 St. in der 1., 32 St. in der 2. und 1. gewerblichen; 29 St. in der 2. und 28 St. in der 1. wissenschaftlichen Classe. Addirt man die Wochenstunden, welche jedem Unterrichtszweig in den 6 Classen gewidmet werden, so ergiebt sich bei den kaufmännischen Studien: Religion 12 St.; französisch 40; deutsch und vlämisch 24; englisch 10; Geschichte und Geographie 15; Mathematik 19; Physik 4; Chemie 8; Naturgeschichte 2; Astronomie 1; Buchhaltung 4; Handelswissenschaften 10; politische Oekonomie 2; Schönschreiben 10; Zeichnen 18. Bei den gewerblichen Studien: für Religion 12 St.; französisch 40; deutsch und vlämisch 24; englisch 10; Geschichte und Geographie 15; Mathematik 19; Physik 4; Chemie 8; Naturgeschichte 2; Astronomie 1; Mechanik 3; beschreibende Geometrie 4; Buchhaltung 4; Chemie 8; Handelswissenschaften 2; politische Oekonomie 2; Schönschreiben 10; Zeichnen 23. Bei den wissenschaftlichen Studien: für die Religion 12 St.; französisch 40; deutsch und vlämisch 24; englisch 10; Geschichte und Geographie 15; Mathematik 29; Physik 4; Naturgeschichte 2; Astronomie 1; Buchhaltung 4; Handelswissenschaften 2; Schönschreiben 10; Zeichnen 23 Stunden. — In denjenigen Athenäen, wo für den humanistischen und realistischen Unterricht nur ein Local zur Verfügung steht, kann der Minister des Innern die zwei Vorbereitungsclassen in eine vereinigen, wenn die Zahl der Schüler nicht sehr groß ist. Wenn 4 Jahre nach einander die Zahl der Schüler irgend einer Classe 50 überschreitet, so kann eine Parallelclasse errichtet werden. In jedem Athenäum befinden sich gemeinschaftliche Arbeitszimmer. Wenn mit der Anstalt ein Pensionat verbunden ist, so müßen die Locale so eingerichtet sein, daß die Pensionäre vor dem Eintritt in die Classen nicht mit den Stadtschülern verkehren können. — Der Minister des Innern bestimmt alljährlich den Anfang des Unterrichts in den 10 Athenäen. Er veröffentlicht ein ausführliches Programm für alle Classen der beiden Abtheilungen. Zur Aufnahme in die Vorbereitungsclasse für den humanistischen wie für den realistischen Unterricht muß man wenigstens 10 Jahre alt sein, 11 um in die 6. lateinische oder in die 5. realistische aufgenommen zu werden; doch kommen Altersdispensationen vor. Die Aufnahmsprüfung für beide Vorbereitungsclassen umfaßt: Lesen, Schreiben, das System der gesetzlichen Maße und Gewichte; die 4 Species in ganzen Zahlen und die Elemente der französischen Sprache bis zu den Conjugationen einschließlich; außerdem wird noch verlangt, daß ziemlich correct dictirt geschrieben werde. Bei der Aufnahmsprüfung in die 6. latein. und 5. realistische Classe wird verlangt: die Elemente der französischen Syntax; grammatikalische und logische Satzzergliederung; Rechnen mit ganzen und gebrochenen Zahlen; ferner correctes Dictirtschreiben (Verordnungen vom 3. Sept. 1850 und vom 1. Sept. 1851).

d) Die Regierung ernennt das ganze Personal der Athenäen und Mittelschulen. Das Lehrpersonal besteht in den Athenäen aus einem Studienpräfecten, aus Professoren und Lehrern; in den Mittelschulen: aus einem Director, aus Professoren (régents genannt) und Lehrern (maîtres); das Verwaltungspersonal besteht aus dem Ausschuß (bureau), welcher die Gemeinde vertritt; und, wenn es nöthig ist, aus einem Kassier und den Studienlehrern (maîtres d'études, welche die Schüler in den Arbeitsstunden beaufsichtigen) oder Aufsehern 2c. α) Ausgedehnte und wichtige Befugnisse sind dem Studienpräfecten vorbehalten; Herr Rogier hat ganz recht gehabt, wenn er in

der Debatte über den Gesetzesentwurf sagte: wie der Vorstand, so das Athenäum. Der Präfect ist beauftragt 1) mit der Leitung der Studien und der innern Verwaltung des Athenäums; 2) mit der Erhaltung der Ordnung und der Disciplin; 3) vermittelt er den Verkehr der Anstalt mit den verschiedenen Behörden und mit den Eltern der Zöglinge. Alle Professoren und Angestellte des Athenäums sind ihm untergeordnet. Nur ausnahmsweise und durch eine besondere Entschließung des Ministers des Innern können ihm irgend welche Lectionen übertragen werden. Er darf kein Pensionat halten. Er wacht über die genaue Vollziehung der Programme und der Verordnungen. Er besucht häufig die Classen und die Arbeitssäle, um sich sowohl von der treuen Pflichterfüllung der Lehrer, als von den Fortschritten der Schüler und ihrer guten Aufführung zu überzeugen. Er bemüht sich, die Harmonie und das rechte Verhältnis zwischen den verschiedenen Unterrichtszweigen aufrecht zu erhalten. Wenn er es für nöthig hält, stellt er Fragen an die Schüler und läßt sich ihre Arbeiten zustellen. Wenn er einen Mißbrauch oder irgend eine Nachläßigkeit bemerkt, so macht er den Lehrer sogleich aufmerksam darauf. Bleibt diese Warnung erfolglos, so berichtet er darüber, je nach den Umständen, entweder an den Verwaltungsausschuß oder an den Minister des Innern. Wenn er gegen einen Professor einen Tadel auszusprechen hat, so geschieht dieß unter vier Augen oder schriftlich, nie in Gegenwart der Schüler. Er hält ein besonderes Register, in welches er seine Bemerkungen über das Betragen, die Methode und die wissenschaftliche Tüchtigkeit der Professoren einträgt. Ebenso führt er ein Register über Fleiß, Fortschritte und Aufführung der Schüler, nach den Berichten, welche ihm jeder Lehrer monatlich zustellt, und nach seinen eigenen Beobachtungen. Er läßt sich von den Professoren oft ihr Classendiarium zeigen, und diejenigen Zöglinge vor sich kommen, denen er Vorstellungen machen will. Er hält ein Register über seine Amtshandlungen und über seine amtliche Correspondenz. Er entwirft jedes Jahr das Programm und überschickt dasselbe dem Minister mit Angabe der zu gebrauchenden Bücher. Wenn es nöthig ist, hält er Lehrerconvente, in denen er präsidirt. Bei Ernennungen wie bei Beförderungen wird er zu Rath gezogen. Er schickt jährlich an den Minister einen Bericht über die Disciplin und den Stand der Anstalt im allgemeinen, wie über das ganze Personal. Außer den Vacanzen kann er ohne Erlaubnis nicht länger als zwei Tage abwesend sein. Einen mehr als achttägigen Urlaub kann nur der Minister ertheilen. Im Fall der Abwesenheit oder der Verhinderung muß der Vorstand die allgemeine Aufsicht einem der andern Angestellten übertragen. Diese Uebertragung muß von der Behörde genehmigt werden, welche den Urlaub zu ertheilen hat. Er selbst kann den Professoren Urlaub geben; dauert dieser aber länger als zwei Tage, so muß er von dem Ausschuß, und länger als acht Tage, von dem Minister bestätigt werden. Dieselben Förmlichkeiten finden bei der Aufstellung eines Amtsverwesers statt. Wenn ein Professor erkrankt oder stirbt, sorgt der Präfect für einen Stellvertreter. Diese Anordnung darf sich aber nicht über sechs Tage ohne die Genehmigung des Ausschusses ausdehnen; dauert sie länger als 14 Tage, so ist die Genehmigung des Ministers nöthig. Der Präfect kann in schweren und dringenden Fällen einen Lehrer suspendiren; muß aber den Ausschuß und den Minister davon in Kenntnis setzen. Unter allen Umständen kann er die Aufseher oder Studienlehrer suspendiren, doch muß er dem Ausschuß davon Mittheilung machen. Ohne die Ermächtigung des Ministers kann die Suspension eines Professors nicht über 14, die der Angestellten niederern Grades nicht über einen Monat dauern. Die Suspension zieht für die Professoren nicht den Verlust der Besoldung nach sich, es sei denn, daß der Minister anders entscheide. Der Präfect kann die Suspension des Studienlehrers oder Aufsehers durch den Verlust der halben Besoldung verschärfen. Er entfernt Zöglinge vorläufig; die endgiltige Ausschließung muß von dem Ausschuß genehmigt werden. Die eine wie die andere dieser Maßregeln wird alsbald den Eltern mitgetheilt. Nach Anhörung der Professoren kann der Vorstand die Zulassung gewisser Zöglinge ohne oder mit herabgesetztem Schulgeld beantra-

gen. Seine Vorschläge werden mit dem Entwurf des Budgets an den Ausschuß gebracht. Er hält die Eltern beständig auf dem Laufenden in allem, was in Beziehung auf die Fortschritte und das Betragen ihrer Kinder von Interesse für sie sein kann. Er schlägt dem Minister und dem Ausschuß die für zweckmäßig erachteten Maßregeln vor. Die Professoren verkehren mit den höhern Behörden nur durch die Vermittlung des Präfecten, welcher ihre Bittschriften oder sonstige Eingaben mit einem Beibericht begleitet. — β) Der Verwaltungsausschuß (bureau administratif). Der Verwaltungsausschuß eines Athenäums besteht 1) aus dem Collegium der Bürgermeister und Schöffen, 2) aus 6 Mitgliedern, welche der König aus der doppelten Anzahl von Candidaten wählt, die der Gemeinderath vorschlägt (wenigstens die Hälfte der Candidaten muß außerhalb dieser Corporation genommen werden). Der Ausschuß wird alle drei Jahre ernannt (vom 1. Jan. 1854 an); die austretenden Mitglieder können wieder ernannt werden. Der Statthalter der Provinz kann in dem Ausschuß präsidiren, welcher durch denselben Beamten auch installirt wird. Der Präfect ist das einzige Mitglied des Personals im Athenäum, mit dem der Ausschuß correspondirt, und amtlichen Verkehr unterhält. Der Ausschuß versammelt sich auf die Einladung des Statthalters oder des Bürgermeisters. Dieser ruft ihn innerhalb 8 Tagen zusammen, wenn 2 Mitglieder es wünschen. 5 Mitglieder sind berathungsfähig; die Beschlüsse werden nach Stimmenmehrheit gefaßt u. s. f. Die Sitzungsprotokolle werden von einem Secretär geführt, der zugleich Kassier ist und auch die Registratur in Händen hat. Der Ausschuß kann sich, so oft er es für passend hält, von dem Präfecten mündlich oder schriftlich über alles Bericht erstatten lassen, was Verwaltung, Disciplin und Studien betrifft. Er kann die Mittheilung aller Actenstücke und aller Register verlangen, ausgenommen die Correspondenz des Vorstands mit der Regierung. Die Mitglieder des Ausschusses können zu jeder Zeit die Classen und die Arbeitssäle besuchen, den von den Professoren und dem Vorstand gehaltenen Prüfungen, Lectionen und Besprechungen beiwohnen; von der Thätigkeit und den Heften der Schüler Kenntnis nehmen, mit einem Wort in Allem die Vollziehung der Schulverordnungen überwachen. Wo möglich sollen sie sich bei ihren Besuchen von dem Vorstand begleiten lassen. Sie können Zöglinge bezeichnen, an die sie besondere Fragen stellen lassen wollen, wie die Gegenstände, worüber dies geschehen soll. Ueber die bei diesen Besuchen gemachten Beobachtungen kann in dem Ausschuß berathen werden, welcher dann entscheidet, ob davon Anlaß zu nehmen sei, Vorstellungen an den Vorstand oder an die Regierung zu machen, oder anderweitige in seinen Befugnissen liegende Maßregeln zu ergreifen. Wenn die Regierung von dem Ausschuß eine gutächtliche Aeußerung verlangt, so hat dieser innerhalb eines Monats zu antworten, oder auch früher, wenn der Minister es verlangt. Wenn 5 Tage nach Verlauf der bestimmten Frist keine Antwort in Brüssel eingelaufen ist, so verfügt der Minister in der Sache. Den Entwurf des Budgets verfaßt der Ausschuß, welcher denselben vor dem 1. Juli der Regierung zustellt. (Die Rechnungen vom letzten Rechnungsjahr müßen im Monat Mai abgeliefert sein). Zu gleicher Zeit muß der Ausschuß auch seinen Jahresbericht über die Disciplin, über die ganze Haltung der Anstalt und die Art der Vollziehung der Verordnungen abgeliefert haben. Bemerkungen über das Personal, über Programme und Lehrbücher, über den Gang des Unterrichts kann er, wenn es für zweckmäßig erachtet wird, zu jeder Zeit übergeben; bei der Vertheilung der Preise, wie bei allen Schulfeierlichkeiten hat er den Vorsitz; endlich führt er den Präfecten in sein Amt ein. (Verordnungen vom 7. Juli und 12. August 1851.) — In ähnlicher Weise sind die Befugnisse des Directors und Verwaltungsausschusses der Mittelschulen geregelt. (10. Juni 1852.) — γ) Professoren ꝛc. Um zum Professor an einem königlichen Athenäum oder an einem Communalgymnasium ernannt zu werden, muß man (seit dem 1. Juni 1853) das Diplom eines aggregirten Professors (professeur agrégé) für den Gymnasialunterricht der höhern Stufe (s. unten) erlangt haben; des niedern Grades aber, um Vorsteher oder Lehrer in den Mittelschulen

zu werden. Zu solchen Examen kann jeder sich melden und diese Diplome erlangen, ohne Rücksicht auf den Ort, wo er seine Studien gemacht hat. — Um Aufseher (Studienlehrer) zu werden, genügt das Zeugnis eines Universitätszöglings (élève universitaire), ein Grad, der nun abgeschafft ist, oder das Diplom eines Volksschullehrers. Ausgenommen hievon sind: die Doctoren der Philosophie und Literatur, der exacten Wissenschaften und diejenigen Professoren, welche schon am 1. Juni 1850 an einer von der Regierung unterstützten Mittelschule angestellt waren. Wenn die Mehrheit des Verbesserungsrathes dafür ist, so kann die Regierung von den Bedingungen des Diploms und des Certificats dispensiren. — Diese Bestimmungen sind nicht anwendbar auf die Lehrer der lebenden Sprachen, auch nicht auf die Schreib-, Zeichen-, Musik- und Turnlehrer. Die Rechte der Professoren sind je nach der Wichtigkeit der Athenäen verschieden. Die zwei unteren Classen ausgenommen, hat man so viel als möglich das Fachlehrersystem eingeführt. — Die höchste Besoldung von 3,800 Fr. hat der Vorstand des Athenäums in Brüssel; sie vermindert sich stufenweise um 200 Fr. bei den Athenäen der 2. und 3. Classe; um 400 Fr. von der 3. bis 4. Classe; die andern Besoldungen sind nach demselben Princip abgestuft. Die Professoren haben außerdem Theil am Schulgeld. Es gelten in Beziehung auf dieses folgende Bestimmungen: die Größe des Schulgeldes wird vom Ausschuß vorgeschlagen und vom Minister festgesetzt. Das Maximum ist 100 Fr., das Minimum 30 Fr. jährlich. Folgende Ausgaben hat die Schulgeldskasse zu bestreiten: 1) die Besoldung des Kassiers; 2) den etwaigen Zuschuß, welcher den Professoren bezahlt werden muß, deren Einkommen sich 1851 vermindert hat, indem sie von einem Communal-Gymnasium an ein königliches übergiengen; 3) den Mehraufwand, welchen eine große Schülerzahl veranlassen kann. Man kann derselben Kasse auch die Kosten der Heizung, Beleuchtung, wie der Preisvertheilung aufbürden. Nach Abzug dieser Ausgaben wird der Rest des Schulgelds unter die Professoren mit Ausschluß der Nebenlehrer (Schreib-, Zeichen-, Musik- und Turnlehrer) vertheilt. Ein Professor kann nur 1 Portion erhalten; aber um auf einen ganzen Theil Anspruch machen zu können, muß er wenigstens 10 Lectionen wöchentlich geben. Ist das nicht der Fall, so bestimmt der Minister, welchen Bruchtheil der Professor bekommen soll. Für diejenigen, welche vor 1851 eine ganze Portion bezogen haben und jetzt keinen Anspruch mehr darauf hätten, bestehen vorübergehende Bestimmungen. Die Aufseher haben in den Arbeitssälen den Vorsitz und wachen im allgemeinen über die Erhaltung der Disciplin. Die meisten erfüllen die zur Erlangung einer Lehrstelle vorgeschriebenen Bedingungen und werden mit Erfolg als Stellvertreter benützt.

e) Es giebt einen Generalinspector und zwei Specialinspectoren (für die humanistischen und für die realistischen Studien bei den Mittelschulen). Die Regierung beauftragt den einen oder den andern dieser drei Beamten mit der Inspection der historischen und geographischen Classen, des neuern Sprachunterrichts und der commerciellen Studien; Verwaltung und Disciplin gehören in den Bereich aller drei. Jeder visitirt alle Jahre wenigstens einmal die 10 Athenäen. Einer von ihnen visitirt jedes Jahr die andern unter dem Gesetz stehenden Anstalten. Der Minister bezeichnet Zeit und Dauer der Inspection und giebt nach Vernehmung des Verbesserungsrathes und der Inspectoren die nöthigen Instructionen. Der Inspector benachrichtigt je nach dem Charakter der Anstalt den Präsidenten des Ausschusses oder die Gemeindeverwaltung von seiner Ankunft. Er hält mit dem Präfecten und den Professoren oder dem Director und seinen Lehrern Besprechungen, wo er sich den Stand der Anstalt in Beziehung auf Verwaltung und Disciplin, auf den Gang der Studien und die angewandten Methoden bis ins einzelne auseinandersetzen läßt. Er nimmt Einsicht von den Registern, die nach den Verordnungen in den königlichen Athenäen und in den Mittelschulen gehalten werden und setzt sein „Gesehen" darunter. Begleitet von dem Vorstand der Anstalt wohnt er den Lectionen und den Uebungen bei, stellt Fragen an die Schüler oder läßt solche an sie stellen; nimmt Einsicht von ihren Arbeiten und überzeugt sich durch alle

geeigneten Mittel von dem Zustand der Disciplin, von dem Grad der Kenntnisse der Schüler, von der Tüchtigkeit und dem Eifer der Lehrer und von der Wirksamkeit der angewandten Methoden. Ueber alle diese Puncte schickt er nach jeder Inspection einen ausführlichen Bericht an den Minister. Die Inspectoren haben ihren Wohnsitz in Brüssel; der Generalinspector ist das Mittelglied zwischen seinen Collegen und dem Minister. Die Ernennungen, Beförderungen und Wechsel der an den königlichen Athenäen und an den Mittelschulen des Staates angestellten Diener, wie die Fragen über Methoden und andere Einzelnheiten werden dem Gutachten des Generalinspectors und eines seiner beiden Collegen, welchen die Sache gerade angeht, unterstellt. Ein Inspector kann nicht zugleich Mitglied des Verbesserungsrathes für den Mittelunterricht sein; wenn aber der Generalinspector nicht auf der Visitation ist, so hat er das Recht, den Sitzungen des Rathes anzuwohnen; die zwei andern können von dem Minister oder dem Rath selbst dazu eingeladen werden. Sie haben keine entscheidende Stimme. Die Inspectoren bereiten die Generalberichte über den Zustand des Unterrichtswesens vor. Sie werden vom König ein- und abgesetzt. Die Besoldungen betragen beziehungsweise 6000 Fr. und 5000 Fr., neben den Canzlei- und Reisekosten. — Der Verbesserungsrath für den Mittelunterricht, der 1849 provisorisch eingesetzt worden war, bestand aus Professoren oder Vorständen, welche von den verschiedenen Anstalten abgeordnet worden waren; ein Regierungscommissär führte den Vorsitz. Seit dem Vollzug des Gesetzes von 1850 ist er wesentlich umgestaltet worden. Die Professoren sind in der Minderzahl und haben nur eine berathende Stimme; sie werden nicht mehr durch die Wahl bestimmt; es sind dem Rath nach und nach Verwaltungsgeschäfte übertragen worden; er besteht der Mehrzahl nach aus Männern der Politik und aus Beamten. Die Zahl seiner Mitglieder ist 8 bis 10; der Minister oder sein Stellvertreter führt den Vorsitz. Er hat besonders die Aufgabe, sich über die Studienprogramme gutächtlich zu äußern, die Schulbücher oder die zu Preisen bestimmten Bücher zu prüfen; er entwirft die Instructionen für die Inspectoren, nimmt Einsicht von ihren Berichten und berathet über alle Gegenstände, welche die Beförderung des Schulunterrichts betreffen. Wenn er sich gerade mit den Athenäen beschäftigt, werden ihm 4 Präfecten oder Professoren beigegeben; man beruft 2 Directoren von den Mittelschulen, wenn diese Anstalten an der Tagesordnung sind. Der Rath sitzt viermal im Jahr; manchmal nimmt er besondere Visitation vor. In Wirklichkeit ist er mehr als ein bloßer Rath, er hat die eigentliche Leitung des Mittelunterrichts in der Hand. (Verordnungen vom 25. Septbr. 1850, vom 7. Juli 1851, vom 30. Januar und 16. Febr. 1852).

f) Das Einnahmenbudget der Athenäen und der Mittelschulen umfaßt 1) den Staatsbeitrag; 2) den Zuschuß aus der Gemeindekasse; 3) das Schulgeld; 4) den Ertrag der Schenkungen, Stiftungen und Vermächtnisse, die für diesen bestimmten Zweck gemacht worden sind. Das Ausgabenbudget umfaßt 1) die Besoldungen; 2) die Unterhaltung des Classengeräthes; 3) die Kosten der Preisvertheilung; 4) Heizung und Beleuchtung, die Belohnung der Dienstboten und Pförtner ꝛc. Alle Ausgaben werden auf Anweisung des Präsidenten von dem Kassier ausbezahlt, welcher seine Rechnungen in gleicher Form stellt, wie die übrigen Rechnungsbeamten des Staates. Die Städte liefern der Regierung passende Locale, und ein gutes Mobiliar, für dessen Unterhaltung sie immer zu sorgen haben. Sie bestreiten überdies wenigstens ⅓ der allgemeinen Ausgaben. Der Staatsbeitrag darf höchstens 30,000 Fr. für ein Athenäum und 4000 Fr. für eine Mittelschule betragen. — Die Unterstützungen, welche die Regierung den Provinzial- oder Communalanstalten bewilligt, sind an folgende Bedingungen geknüpft: 1) daß die Anstalt das von der Regierung aufgestellte Studienprogramm annimmt, und sich der Aufsicht unterwirft, 2) daß die in der Schule gebrauchten Bücher, die innern Anordnungen, der Lehrplan, das Budget und die Rechnungen der Genehmigung der Regierung unterworfen werden. Ein durch die Verwilligung von Localen und Geldbeiträgen über Gemeindeanstalten erlangtes Patronat kann nicht über 10 Jahre dauern.

g) Mittelschulen (im engern Sinn). „Diese Anstalten," sagten im Jahr 1850 die Motive zu dem Gesetzesentwurf über die Mittelschulen, „sind für die mittlere Classe der Gesellschaft, besonders für solche junge Leute bestimmt, die sich keinem gelehrten Beruf widmen. Sie werden auch, aber erst in zweiter Linie, dazu dienen, die Schüler für den Unterricht in den classischen Sprachen und den exacten Wissenschaften vorzubereiten. Sie sind was man in Deutschland Realschulen heißt. Man hätte sie auch Bürgerschulen nennen können, wenn man nicht gerne jeden Schein vermieden hätte, als wolle man die Eintheilung der Nation in Classen oder Kasten wieder ins Leben rufen." Der Staat kann 50 Mittelschulen schaffen, die in Beziehung auf Personal und Besoldungen in 3 Classen eingetheilt werden. Der Unterricht in diesen Schulen umfaßt: 1) Religion; 2) ein gründliches Studium der französischen und außerdem noch der vlämischen und deutschen Sprache in allen den Landestheilen, wo diese Sprachen im Gebrauch sind; 3) Arithmetik, die Elemente der Algebra und der Geometrie, Zeichnen, hauptsächlich Linearzeichnen, Feldmeßkunst und die andern Anwendungen der praktischen Geometrie; 4) Schreiben, Buchhaltung und einige Begriffe des Handelsrechts; 5) Mittheilungen aus den Naturwissenschaften, die einer praktischen Anwendung fähig sind; 6) die Elemente der Geographie und Geschichte, besonders des eigenen Landes; 7) Vocalmusik und Turnen. Die Mittelschule umfaßt 3 Classen oder Studienjahre (3., 2. und 1. oder obere Classe). Wenn eine Vorbereitungsschule mit der Mittelschule verbunden ist, so besteht eine solche Anstalt aus 2 Classen, deren jede in 2 Abtheilungen oder Studienjahre getheilt ist. In den Städten, wo ein Athenäum und eine Mittelschule mit einer Vorbereitungsclasse besteht, kann der Unterricht in der eigentlichen Mittelschule (Realschule) auf 1 oder 2 Jahre beschränkt werden. Uebersteigt die Zahl der Schüler einer Classe 50, so müßen, wenn es immer nur möglich ist, zwei daraus gemacht werden. In jeder Mittelschule sind gemeinsame Arbeitssäle eingerichtet. Es können Pensionate mit dieser Anstalt verbunden werden, wenn der Minister des Innern seine Ermächtigung dazu giebt (wie bei den Athenäen). Der Minister des Innern veröffentlicht ein ausführliches Programm für die verschiedenen Classen. Um in die Vorbereitungsclasse einer Mittelschule aufgenommen zu werden, muß ein Kind wenigstens 6 Jahre alt sein, und 10 Jahre, wenn es in die Mittelschule selbst eintreten will. (Man bewilligt indes Altersdispensationen.) Bei der Aufnahmeprüfung in die Mittelschule wird verlangt: Lesen, Schreiben, die 4 Species in ganzen Zahlen, die gesetzlichen Maße und Gewichte und die Elemente der französischen Grammatik (einschließlich der Conjugationen), wie der vlämischen und deutschen Sprache, da wo sie gesprochen werden. Außerdem wird verlangt, daß der Schüler ziemlich correct diktirt schreiben könne. — Das Lehrpersonal besteht aus einem Director und aus Professoren (Régents), die der König ernennt, aus Nebenlehrern (maîtres) und in den Vorbereitungsclassen aus Volksschullehrern (instituteurs), welche vom Minister des Innern angestellt werden. Die Besoldung der Directoren in den drei Kategorieen beträgt: 2,500, 2000 und 1,600 Fr. der Professoren: von 1,700 bis 1000 Fr., nach denselben Grundlagen. — Einige Mittelschulen haben, örtlichen Bedürfnissen entsprechend, eine besondere Einrichtung, mit einigen ist der Unterricht in den alten Sprachen (es sind dies eine Art von Progymnasien), oder in der Landwirthschaft verbunden, in andern werden noch Lehrcurse für künftige Volksschullehrer gehalten. (Verordnungen vom 10. Juni 1852 Kammerbericht von 1854).

h) Es findet jedes Jahr auf Staatskosten ein allgemeiner Concurs der beiden Arten von Mittelschulen statt; die feierliche Preisvertheilung geschieht jährlich in Brüssel zur Zeit der Septemberfeste (zur Erinnerung an die Tage von 1830). Zur Theilnahme am Concurs sind alle Anstalten, welche der durch das Gesetz vom 1. Juni 1850 eingesetzten Inspection unterworfen sind, verpflichtet; es können aber auch alle Privatanstalten daran Theil nehmen. Diese Einrichtung geht eigentlich zurück bis auf das Jahr 1840; H. Rogier führte damals Concurse unter den Athenäen und den vom Staat unterstützten Gymnasien (collèges) ein; die Ansichten über den Nutzen dieser Concurse

sind getheilt. (S. Coune, über den allgemeinen Concurs rc.; Moniteur des Unterrichtswesens Bd. I.) — Die Regierung hat nur über eine kleine Anzahl fundirter Freistellen in den Athenäen zu verfügen; eine Summe von 1500 Fr. ist ins Budget aufgenommen, um unbemittelte Zöglinge der Mittelschule, die mehr als gewöhnliche Fähigkeiten zeigen, zu unterstützen.

i) Normalschulen für den mittlern Unterricht. I. Höhere Stufe. (k. Verordn. vom 1. Sept. 1852; Ministerielle Verordng vom 1. Okt. 1850; k. Verordng vom 16. April 1851 und 9. Juli 1854; vom 2. Oct. 1854; vom 30. Juni und 1. Juli 1855.) Es giebt 2 höhere Normalschulen, die eine für die humanistischen Studien zu Lüttich, die andere für die exacten Wissenschaften zu Gent; die erste steht unter einer besondern Leitung und bildet ein vollständiges Convict; die zweite ist mit der Universität zu Gent verbunden und hat nur Stadtstudirende. α) Normalschule für die humanistischen Studien. Um in diese Anstalt aufgenommen zu werden, darf man nicht unter 18 Jahren und nicht über 23 Jahre alt sein; man muß eine Aufnahmsprüfung erstanden und die Ermächtigung des Ministeriums bekommen haben. Diese wird jährlich nur einer im Verhältnis zu den Bedürfnissen des Unterrichts stehenden Anzahl von Zöglingen ertheilt. Wer die Aufnahmsprüfung machen wollte, mußte Anfangs zuvor das Examen eines Universitätszöglings erstanden haben; dieses ist nun ersetzt worden durch ein Certificat in den classischen Sprachen, das dieselbe Jury ausstellt, welche dem aus der Normalschule austretenden Zögling das Diplom eines Professoratscandidaten oder eines aggregirten Professors (professeur agrégé) ertheilt. Zur Aufnahmsprüfung gehört 1) eine lateinische Composition; 2) eine Uebersetzung aus dem Lateinischen; 3) aus dem Griechischen; 4) eine französische Composition; 5) zwei Fragen aus der alten Geschichte; dann folgt eine mündliche Probe. Die Jury hat dabei besonders die Befähigung des Candidaten für das Lehrfach ins Auge zu fassen. — Der Unterricht in der Normalschule dauert 3 Jahre. (Von 185⁷/₈ an 4 Jahre.) Er ist theils theoretisch, theils praktisch. Der theoretische Unterricht behandelt 1) lateinische und 2) griechische Sprache und Literatur; 3) alte Literaturgeschichte und Auseinandersetzung der theoretischen Principien der Literatur an den großen lateinischen, griechischen und französischen Schriftstellern; 4) Geschichte der französischen Literatur; 5) vlämische, deutsche und englische Literatur; 6) Philosophie (Anthropologie, Logik und Moral); 7) alte Geschichte (Orient und Griechenland); 8) römische Geschichte; 9) römische Alterthümer; 10) Geschichte des Mittelalters; 11) Geschichte Belgiens; 12) alte und neue, wie auch physische Geographie mit Rücksicht auf den geographischen Unterricht in den Gymnasien; 13) allgemeine Grammatik und die Haupttheorien der griechischen, lateinischen und französischen Syntax; 14) Pädagogik und Methodenlehre. Der Besuch des Unterrichtscurses Nr. 5 ist freiwillig. Die philosophischen Vorlesungen sind obligatorisch, aber im Examen kommt die Philosophie nicht vor; ebenso die unter 11 und 12 bezeichneten Fächer, ausgenommen bei denjenigen Zöglingen, welche sich für den Unterricht in der Geschichte bestimmen. Die Vorlesungen Nr. 3 (die theoretischen Principien ausgenommen), 4, 6, 7, 8, 9, 10 und 11 werden an der Universität zu Lüttich gehalten; die andern in dem Seminar selbst. — In den Conferenzen und den praktischen Uebungen während der 3 Jahre üben sich die Zöglinge mündlich in der gegenseitigen Kritik ihrer geschriebenen Arbeiten. — Außer den französischen Uebersetzungen, den griechischen Compositionen und den Vorbereitungen auf die Lectüre haben die Zöglinge des zweiten Jahrgangs (in dem sprachlichen Cursus) alle vier Wochen eine schriftliche Arbeit zu liefern; die des dritten Jahrgangs alle fünf Wochen (verschiedene Abhandlungen und Compositionen). Diese Arbeiten werden von dem Director jedes Vierteljahr an den Minister des Innern geschickt, der sie dem Verbesserungsrath mittheilt. Am Ende jedes Jahres werden die Zöglinge jeder Abtheilung nach ihren Fortschritten locirt; sie können nicht länger als 2 Jahre in derselben Abtheilung bleiben; ausgenommen wenn ihre Studien durch unfreiwillige Ursachen, wie z. B. Krankheiten, unterbrochen worden sind. Am

Ende des zweiten Jahres stellen sie sich vor der Prüfungsjury um das Diplom eines aggregirten Professoratsaspiranten (d'aspirant-professeur-agrégé) zu erhalten (Art. 3 des Gesetzes). Am Schluß des dritten Jahres müßen sie im Stande sein, vor derselben Jury, die zum Theil aus Professoren des Seminars besteht, das Examen als aggregirter Professor zu machen, bei welchem außer den schriftlichen und mündlichen Proben ein Vortrag über einen Gegenstand der Literatur oder der Geschichte, je nach den besondern Studien des Candidaten vorkommt. (Das Diplom muß dieselben bezeichnen.) Wie man oben gesehen hat, kann jedermann den Grad eines „aggregirten Professors" erlangen, ohne in der Normalschule studirt zu haben, aber man muß zuvor das Aspirantenexamen erstanden haben. — Die Normalschule besteht aus einem Director, aus Professoren und aus maîtres de conférence*), aus einem Secretär, einem Oekonomen und einem Aufseher; die meisten Professoren gehören zur philosophischen Facultät der Universität Lüttich und werden gegen eine Entschädigung von höchstens 1500 Fr. zu besondern Vorlesungen in der Normalschule verwendet. — Die Anstalt wird jährlich von einer Deputation des Verbesserungsrathes für das mittlere Unterrichtswesen in Begleitung von dem Generalinspector visitirt. — Jeder Zögling genießt ein jährliches Stipendium von 500 Fr., um die Kosten der Pension zu bezahlen. — Die Vorlesungen sind unentgeldlich. Dagegen muß er, unter Strafe des Wiedererersatzes, 5 Jahre lang, von der Zeit seines letzten Examens an, der Regierung zur Verfügung stehen. — β) Normalschule für die exacten Wissenschaften. Programm der drei Studienjahre. (Das Aspirantenexamen fällt hier zwischen das erste und zweite Jahr.) Erster Jahrgang. Analytische Geometrie vollständig; algebraische Analysis; Differential- und Integralrechnung (mit Einschluß der Kubatur); die ersten Elemente der Mechanik; die Elemente der beschreibenden Geometrie; Experimentalphysik; Uebungen über die Elementarmathematik; Linear- und architektonisches Zeichnen. Zweiter Jahrgang. Mathematische Methodologie, analytische Statik; Anwendungen der beschreibenden Geometrie; unorganische und organische Chemie, mit wichtigen Anwendungen auf die Industrie; die Elemente der Astronomie; Uebungen über die Elementarmathematik und die Differentialrechnung; Handhabung der physikalischen Instrumente; chemische Manipulationen; Freihand- und Linearzeichnen. Dritter Jahrgang. Elemente der Anthropologie und Logik; zweiter Theil der Integralrechnung; Elemente der analytischen Dynamik; der Maschinen- und industriellen Mechanik; Feldmessen und Nivelliren; allgemeine Principien der Naturgeschichte und Bestimmung der einheimischen allgemein cultivirten Pflanzen, der Thiere, der Erdarten und Mineralien in Belgien, wenn diese Gegenstände für Handel und Industrie von Interesse sind; Maschinenzeichnen. Außerdem finden auch noch praktische Uebungen, Repetitionen 2c. statt. Diese Vorlesungen werden von Professoren an der Universität zu Gent gehalten, mit welcher die Anstalt unmittelbar verbunden ist. Vom Pensionate abgesehen, ist die Normalschule für die exacten Wissenschaften eingerichtet, wie die für die humanistischen Studien und genießt derselben Unterstützung. Das Diplom eines aggregirten Professors giebt an, mit welchem Erfolg der Candidat das Examen bestanden hat, ob genügend, mit Auszeichnung, mit großer oder mit der größten Auszeichnung.

II. Niedere Stufe. Lehrcurse für künftige Lehrer an den Mittelschulen (Realschulen) sind mit den Volksschullehrerseminarien zu Lierre und Nivelles verbunden; sie werden von solchen Zöglingen besucht, welche schon das Diplom eines Volksschullehrers haben und führen zu den von einer besondern Jury ertheilten Graden eines Aspiranten und aggregirten Professors der niedern Stufe. Das Aspirantenexamen umfaßt 1) das Französische; 2) die Elemente der Geschichte und Geographie (besonders von Belgien); 3) Arithmetik mit ihren Anwendungen auf Handel und Verkehr; 4) Algebra bis zu den Gleichungen des zweiten Grades einschließlich; 5) ebene Geometrie; 6) Buchhaltung und

*) Die sogenannten Conferenzen sind für praktische Uebungen, für philologische und historische Besprechungen, für das eigene Unterrichten der Zöglinge bestimmt. Sie werden von den maîtres de conférence geleitet.

die allgemeinen Begriffe des Handelsrechtes; 7) Zeichnen, besonders Linearzeichnen und Schönschreiben. — Das Examen eines aggregirten Professors umfaßt 1) Pädagogik und Methodologie; 2) französische Sprache, auf Verlangen des Candidaten auch vlämische, deutsche oder englische Sprache; 3) die niedere Algebra, Proportionen, Progressionen, Logarithmen, mit dem Gebrauch der Tabellen; 4) Elementargeometrie der drei Dimensionen; 5) geradlinige Trigonometrie, mit dem Gebrauch der Tabellen; 6) Feldmessen; 7) die ersten Elemente der Physik, der Mechanik und Chemie, wie die Grundbegriffe der Naturgeschichte. Die Prüfung ist theils schriftlich, theils mündlich, auch finden praktische Uebungen im Schönschreiben, im Zeichnen und Feldmessen statt; außerdem noch zwei Vorträge über einen Gegenstand der Literatur und der exacten Wissenschaften. (K. Verordnungen vom 5. Sept. 1852 und vom 16. April 1851; Ministerialbeschluß vom 9. Mai 1851.)

B. Statistisches. a) Stand der 10 Athenäen im Okt. 1854.

Namen der Athenäen.	Zahl der Professoren	Zahl der Nebenlehrer	Zahl der Studienaufseher	Zahl der Zöglinge	Classe, welcher das Athenäum angehört
Antwerpen .	19	4	2	279	2
Brüssel . . .	28	4	5	487	1
Brügge . . .	16	4	2	141	3
Gent	21	4	2	256	2
Mons . . .	21 *)	4	2	248	3
Doornik . .	17	4	2	154	3
Lüttich . . .	20	4	3	447	2
Hasselt . . .	14	4	1	183	4
Arlon . . .	16	4	2	145	4
Namur . . .	18	4	2	190	3
Im Ganzen	190	40	23	2530 **)	

b) Zur gleichen Zeit waren 47 Mittelschulen organisirt; sie zählten zusammen 5093 Schüler. 1856 war die Zahl der Schulen 49 mit 291 Angestellten (mit Einschluß der Vorbereitungsclassen); die Schülerzahl hatte sich beträchtlich vermehrt.

c) Provinzial- und Communalanstalten, die von der Regierung unterstützt werden (Beitrag im Jahr 1854: 98,000 Fr.; Gesammtausgaben 305,576 Fr.): 15 Gymnasien. — Patronatsanstalten (établissements patronés), die von der Geistlichkeit oder von Privatpersonen geleitet werden (1854 Gesammtausgaben: 63,401 Fr.; Beitrag der Regierung 8400 Fr. Beitrag der Gemeinden 39,823 Fr.): 10 Gymnasien und 2 Mittelschulen. — Ausschließliche Gemeindeanstalten sind die 2 Mittelschulen in Brüssel, deren Schülerzahl im Jahr 1854 sich auf 642 belief.

d) Budget der Mittelschulen (Cap. XVI des Budgets des Departements des Innern), Rechnungsjahr 1856.

Nr. 87.	Ausgaben des Verbesserungsrathes . .	5,000 Fr.
88.	Inspection der Anstalten für das mittlere Unterrichtswesen (Personen) . . .	17,500 „
89.	Reisekosten und andere Ausgaben der Inspection	7,000 „
90.	Kosten des Lehrerseminars (Stipendien) .	47,300 „
91.	Dotation der Königl. Athenäen	300,000 „
92.	Dotation der Mittelschulen	200,000 „

*) Wovon 4 an der Bergwerkschule, die mit dieser Anstalt verbunden ist.

**) 1339 gehören der realistischen, 1120 der humanistischen, 71 der Volksschule, die mit dem Athenäum zu Hasselt verbunden ist.

93. Stipendien für Zöglinge der Mittelschulen	15,000 Fr.	
94. Unterstützungen für die Communal- oder Provinzialschulen	107,000 „	
95. Kosten des allgemeinen Concurses unter den verschiedenen Anstalten	17,000 „	
96. Entschädigung für die Professoren des 1. und 2. Grades, welche ohne Stelle sind	13,978 „	(außerordentl. Posten)
97. Gehalte von Lehrern, die zur Disposition gestellt sind	3,000 „	
98. Subscription auf Schulbücher	8,000 „	
	740,778 Fr.	

C. Verschiedene Nachweisungen: a) Statistik der Privatanstalten, die nicht unter der Leitung der Regierung, der Provinzen oder der Gemeinden stehen und dem Gesetz vom 1. Juni 1850 nicht unterworfen sind. α) Von den Bischöfen geleitete kleine Seminarien (mit humanistischem Unterricht); 9 bischöfliche Gymnasien; 5 mehr oder weniger vollständige Anstalten für den mittleren Unterricht; 1 Mittelschule. β) Die von religiösen Congregationen geleitet werden (von Josephiten, Augustinern 2c.); 11 Gymnasien (einige mit 2 Sectionen, für den classischen und realistischen Unterricht). γ) Die von Jesuiten geleitet werden: 11 Gymnasien und eine Handelsschule (zu Antwerpen, die mit der höhern Handelsschule concurrirt, welche die Regierung gegründet hat). Die meisten dieser jesuitischen Gymnasien haben ein Pensionat (Internat) und sind sehr bedeutend; die Schule zu Namur besitzt eine philosophische und naturwissenschaftliche Facultät (der Orden scheint dieses System nächstens allgemein einführen zu wollen). δ) Von Privatpersonen geleitete: 9 Gymnasien und Pensionate; außerdem eine große Zahl von Anstalten, die nicht besonders aufgeführt werden können, da sie einen zu veränderlichen Charakter haben. Im Ganzen zählte Belgien im Jahr 1849 an regelmäßig bestehenden Schulen für den mittlern Unterricht: 149. — Da die Privatanstalten keinerlei Aufsicht unterworfen sind, so ist es uns nicht möglich, ihre Schülerzahl genau zu bestimmen.

b) Lehrpersonal: 1) in den unter der Leitung des Gesetzes stehenden Anstalten (s. oben I. d γ). Seit der Reorganisation werden die Ernennungen der Professoren, unter dem Einfluß der Inspectoren und des Verbesserungsraths, beinahe immer nach hierarchischen Rücksichten vorgenommen. Die Oberbehörde verlangt so viel möglich, vielleicht zu oft, daß man zuvor Studienaufseher gewesen sei, ehe man Professor werde. Während man in Lüttich die Studien bis zu einem Uebermaß specialisirt, ernennt man in Wirklichkeit z. B. als Professor der Geschichte einen, der officiell nur Literatur studirt hat u. s. f. Diese Maßregeln gehen zwar aus lobenswerthen Absichten hervor, tragen aber wenig zum Gedeihen der Normalschule bei, trotz des Vorzuges, den man bisher im Princip ihren frühern Schülern hat angedeihen lassen. Anstatt aus den pädagogischen Studien die praktische Ergänzung der Universitätsstudien zu machen, hat man gesetzlich zwei miteinander rivalisirende Classen von Aspiranten geschaffen, die Doctoren der Philosophie und die aggregirten Professoren. Die letztern haben die Erfahrung, welche man, besonders wenn man Pensionär ist, in einer Normalschule erlangen kann, aber sind ziemlich gute Philologen; die andern haben eine tüchtigere theoretische Bildung, aber weniger Praxis; doch gebildet in der freien Atmosphäre der Universitäten, sind sie in Wahrheit reifer, und ihre Studien haben eine philosophische Grundlage. Umsonst streben die Vertheidiger des Systems der Specialschulen dahin, jeden Zögling nur das lernen zu lassen, was er selbst einst lehren soll. Die guten Zöglinge gehen doch, selbst auf die Gefahr hin mit mehr Mühe zum Ziel zu gelangen, auf die Universitäten; und sie finden am Ende ebenso gut ihre Stelle, wie die andern. Der Stand der Professoren zählt noch eine große Zahl von ehe-

maligen Communallehrern, und darunter mehrere in jeder Beziehung hervorragende Männer. — Es haben sich wegen der Ernennungen zwischen der Regierung und den Verwaltungsausschüssen Streitigkeiten erhoben. Die Ausschüsse glauben das Recht zu haben, sich über die Befähigung aller Candidaten zu einer bestimmten Lehrstelle im Einzelnen auszusprechen (der alte Gemeindegeist macht sich noch geltend); die Regierung gesteht ihnen nur die Befugnis zu, in Beziehung auf Moralität ꝛc. einfach zu erklären, der präsentirte Candidat passe oder passe nicht. Das System der Regierung wird früher oder später allgemein gebilligt werden; aber gewiß ist auch, daß es in einer Zeit des Uebergangs manchmal Sache der Gerechtigkeit ist, gewisse schonende Rücksichten auf die frühern Communallehrer zu nehmen. Ein so regelmäßiges System wie das der Université de France wird in Belgien nur mit Mühe durchdringen. 2) Die Privatanstalten haben Geistliche und Laien zu Professoren. In den Jesuitengymnasien giebt gewöhnlich ein Professor alle Lectionen seiner Classe; zur Zeit, wo noch der Grad eines Universitätszöglings bestand, hatte die Gesellschaft die Nothwendigkeit erkannt, den Unterricht in den exacten Wissenschaften Fachmännern zu übertragen. Dieser Gebrauch ist nach der Aufhebung jenes Grades beibehalten worden. In den andern Mittelschulen ist der Unterricht mehr oder weniger unvollständig; ausgenommen in den kleinern Seminarien, wo übrigens keine Realclassen bestehen, wo aber die humanistischen Studien mit einem philosophischen Cursus schließen. Für die rhetorische Classe sind überdies zwei Studienjahre ausgesetzt.

c) Der Unterricht. Der Unterricht in den Mittelschulen hat seit 1850 ohne Zweifel Fortschritte gemacht, sowohl in Folge seiner Organisation, als wegen des Sporns, der in der Concurrenz liegt. Die Inspectoren haben den Staatsanstalten sehr große Dienste geleistet. Das nämliche Lob darf man auch mehreren Präfecten geben. Die deutschen Methoden beim Unterricht in den alten Sprachen werden immer mehr studirt und angewendet. Die Regierung veranlaßt die Abfassung von Schulbüchern und eröffnet Preisbewerbungen zu diesem Zweck. Der Studienplan ist in den öffentlichen Anstalten gleichförmig geworden. Die Privatgymnasien hatten, um nicht zurückzubleiben, angefangen ihn anzunehmen, so lange der Grad eines Universitätszöglings noch bestand. Aber zu ihrer großen Freude ist diese indirecte Controle verschwunden. Man kann daher eigentlich nur von dem Programm der Athenäen und der Mittelschulen sprechen. 1) Die Athenäen. Lateinische Sprache. In der 7. (Vorbereitungs-) Classe: Lesen des lateinischen Textes; tonischer Accent. Lexigraphie (regelmäßige Formen) und das Verbum Sum. In der 6. Ergänzung der Lexigraphie und einiges aus der Syntax, lateinische Compositionen (thèmes), grammatikalische und syntaktische Analyse. Nachahmende Compositionen (nach einem bestimmten Muster), mündlich. Chrestomathie. Epitome historiae sacrae; de viris illustribus urbis Romae. Gedächtnisübungen In der 5. Classe: Repetition der Lexigraphie, unregelmäßige Formen, elementare Syntax; Versionen und Compositionen; Phädrus und Cornelius Nepos; Uebungen wie oben. In der 4. Classe: Repetition der Syntax; schwierigere Partien. Prosodie ꝛc. ꝛc. Cäsar (wenigstens ein Buch); einige Briefe von Cicero; einige Stücke aus Ovids Metamorphosen. Die gleichen Uebungen. In der 3. Classe: Repetition der Syntax; Idiotismen und Sprachschönheiten (élégances); Uebungen im Versmachen. Livius, Sallust; Auszüge aus den Eklogen und Georgiken Virgils; rasche Lectüre oder cursorische Erläuterung Cäsars, Corn. Nepos, Justins. Die gleichen Uebungen. Notizen über die gelesenen Schriftsteller. In der Classe der Poesie: Compositionen und Erzählungen; lateinische Verse; Studium der metrischen Formen der Ode; Studien über den Stil und die Redefiguren; literarische Analysen ꝛc. Eine Rede von Cicero; ein Buch der Aeneide; Horaz, auserlesene Oden und Episteln; theilweise cursorische Erklärungen Cäsars, Q. Curtius, Florus, Sallusts oder Ciceros (de Senect.); Mittheilungen aus der Literaturgeschichte. In der rhetorischen Classe: lateinische Vorträge, literarische Analysen; Cicero pro Milone; Conciones; Horaz Satiren, Episteln, die ars poetica; auserlesene

Stücke aus Virgil, Livius oder Cicero (de claris orat.), mit zum Theil cursorischer Erläuterung. — Die am meisten gebrauchten Grammatiken sind die von Burnouf und von Inspector Gantrelle (nach Zumpt). — Das Griechische fängt man erst in der 5. Classe an, mit der Grammatik von Theil oder der von Dübner. — Im Französischen benützt man im allgemeinen die von Poitevin; man erklärt: Télémaque, die Fabeln von Lafontaine (bis in die 5. Cl.); Boileau, Massillon (petit carême); auserlesene Stücke von Buffon und Fléchier, eine Tragödie von Racine; eine Leichenrede von Bossuet; ein Stück von Corneille und Molière. — Vlämische Classiker: Ledeganck; Bilderdyk, David, van der Palm, H. Conscience. — Handbuch der alten Geschichte von Pütz, übersetzt von A. Borgnet. — Geographie von Th. Joly (mit physischer Grundlage). — Mehrere belgische Professoren haben mathematische Schulbücher verfaßt; keines ist ausschließlich eingeführt. Man streitet noch über den Vorzug der Methode der Grenzen und der ihr entgegengesetzten. In der Physik und Chemie ist das Programm sehr bestimmt; aber bis jetzt wählt jeder Professor sein Handbuch. Im allgemeinen giebt man den humanistischen Studien mehr ein praktisches als wissenschaftliches Ziel. Die Wichtigkeit, welche man dem Lateinischen beilegt, namentlich den Stil- und Versificationsübungen, und das Streben, die andern Unterrichtszweige, selbst das Griechische zu beschränken, geht mehr aus von dem Gesichtspunct einer geistigen Gymnastik und von der Nothwendigkeit, das römische Recht in den Quellen zu studiren, als von der Absicht, den Zöglingen eine wirkliche Kenntnis des classischen Alterthums zu geben.

Es giebt auf den Universitäten viele Professoren, welche diesen Standpunct des Verbesserungsrathes durchaus nicht theilen; sie glauben, daß er zu einer Beschränkung, zur Materialisirung des wahren Studiums führe, und auf einer ganz falschen Auffassung der Philologie beruhe. Doch sind in Wirklichkeit unter dem Einfluß verständiger Inspectoren tüchtige Maßregeln in einer weniger einseitigen Richtung genommen worden, wie z. B. die cursorische Lectüre. Die neuesten Modificationen des Unterrichts und der Disciplin entsprechen so ziemlich dem pädagogischen System Herbarts. Die realistischen Classen haben ein unmittelbar praktisches Ziel. Die wissenschaftliche Section bereitet die Zöglinge für die höheren Fachschulen vor. Man treibt vielleicht in den Mittelschulen beim Unterricht in den exacten Wissenschaften die speziellen Studien, die man in der Bergwerkschule, in der Civilingenieur- und Militärschule wieder anfangen muß, ein wenig zu weit. 2) In den eigentlichen Mittelschulen (Realschulen) ist der Unterricht auf ein weises Maß beschränkt, und der Bestimmung der Zöglinge ganz angemessen. Wie in den Athenäen, so werden auch hier 31 Lectionen wöchentlich gegeben. Die Morgenstunden sind im allgemeinen den Sprachen und der Mathematik gewidmet. Wenn zwischen 2 Lectionen eine Stunde ausfällt, so bringen sie die Zöglinge im Zeichnungssaal zu ꝛc. Was die Vertheilung der Zeit in diesen beiden Arten von Anstalten betrifft, so hat man sich offenbar von den Lectionsplanen der entsprechenden deutschen Schulen leiten lassen. — Jede Anstalt besitzt eine Bibliothek, aber nur zum Gebrauch der Lehrer. In dem gemeinschaftlichen Lehrersaal liegen auch pädagogische Zeitschriften auf und das Classentagbuch, wo jeder Lehrer jeden Tag die Gegenstände einträgt, die er in seinen Lectionen behandelt hat. — Im Ganzen genommen kann man überall einen Anfang von einem festen regelmäßigen Gang wahrnehmen, obgleich man noch in mehreren Beziehungen in der Periode der Versuche steht. Man dürfte sich wohl mit Recht Gutes von der neuen Organisation versprechen, wenn den Professoren der Humaniora durch den Geist der Verordnungen selbst der Cultus der uneigennützigen Wissenschaft mehr empfohlen würde.

d) Es bestehen 10 Vacanztage an Ostern, 6 Wochen im August und September. Die Preisvertheilung findet statt am Tag vor der großen Vacanz. Im Communalgymnasium zu Dinant theilt man keine Preise aus; man veröffentlicht jedes Jahr das Verzeichnis der in die nächst höhere Classe versetzten Zöglinge und bemerkt darin, ob der Schüler sein Translocations-Examen auf befriedigende Weise, mit Auszeichnung

oder mit großer Auszeichnung ꝛc. erstanden habe. Diese Einrichtung ist in der Absicht getroffen worden, um eine billige und gerechte Vergleichung der Zöglinge untereinander herzustellen, ohne sie der Entmuthigung auszusetzen, welche manchmal die Classificirung nach der Anzahl erlangter Auszeichnungen (guter Noten) zur Folge hat, wenn man nur über wenige Belohnungen verfügen kann. — In den Athenäen wird jeder Schüler, welcher $^3/_5$ von den für eine vollkommene Arbeit festgesetzten Noten erlangt, „ehrenvoll" erwähnt. — Die Strafen bestehen in Schularrest an den freien Tagen (Dienstag und Donnerstag Nachmittags), in außerordentlichen Aufgaben, in zeitweiliger oder gänzlicher Ausschließung. Ein widerspenstiger Schüler kann auch zu dem Präfecten oder Director gerufen werden, welcher ihm Vorstellungen macht ꝛc.; aber jeder Lehrer ist unmittelbar für die Disciplin seiner Classe verantwortlich.

e) Specialschulen. Mit den Mittelschulen können besondere Specialschulen in Verbindung stehen: 1) Ackerbauschulen, 2) Taubstummen- und Blindenanstalten. Die ersteren, deren Gründung von 1849 an datirt, sind wesentlich praktischer Natur, bestimmt für die Kinder der Pächter, für künftige Verwalter u. s. w. Zu Vilvorde besteht auch eine Schule für die Baumcultur, und zu Gent in der schönen Anstalt des Herrn van Houtte eine Gartenbauschule; zu Haine S. Pierre endlich eine Lehrlingsschule zur Verfertigung von Ackerbaugeräthen; im Ganzen 5 Anstalten, ohne die Thierarzneischule in Cureghem zu rechnen, welche zu den höheren Schulen gehört. Die Ackerbauschulen, die man in zu großer Anzahl und ohne die gehörigen Mittel gegründet hat, haben lange keinen Anklang beim Volk gefunden; heute noch sind sie nicht stark besucht. Man hat davon gesprochen, ein einziges Centralinstitut zu gründen, wie zu Versailles und Hohenheim in Württemberg. Es werden in Belgien 10 Privatanstalten (von Geistlichen und Laien) für Taubstummen und Blinde gezählt. Die besuchtesten haben 40 bis 50 Zöglinge, unter welchen nur ganz wenig Blinde sind. Der Unterricht ist sehr befriedigend in Brügge unter der Leitung des H. Abbé Carton, Verfasser mehrerer bedeutender Werke über diesen Gegenstand. Die andern Institute sind auch auf dem Weg des Fortschrittes. Man fängt nun an, sich mit der Tonsprache zu beschäftigen. Alle diese Anstalten werden, außer den wohlthätigen Beiträgen der Privaten, vom Staat, von den Provinzen und Gemeinden unterstützt. Den dabei Angestellten ist gestattet, sich bei der im Jahr 1848 für die Mittelschulen gegründeten Pensionskasse zu betheiligen.

f) Pensionen. Die Besoldungsabzüge der Professoren des mittlern Unterrichts betragen $3^1/_2$ %, wenn das Einkommen 2000 Fr. und darüber beträgt; 3 % wenn es unter 2000 Fr. ist. Die Pension wird berechnet zu $^1/_{65}$ der Besoldung für jedes Dienstjahr; als Grundlage gilt die mittlere Durchschnittsbesoldung der 5 letzten Jahre. Die Professoren an den Communalgymnasien zahlen in eine 1848 gestiftete Centralkasse. Hier beträgt die Pension $^1/_{60}$ der Besoldung, aber sie kann 2000 Fr. nicht übersteigen. Pensionsfähig ist der, welcher 30 Dienstjahre zählt und 60 Jahre alt ist; Krankheitsfälle machen eine Ausnahme.

D. Allgemeine Bemerkungen. Die wichtigsten kritischen Bemerkungen, zu denen das Unterrichtswesen in den Mittelschulen Veranlassung giebt, sind oben ausgesprochen worden. Die brennende Frage ist immer noch das Verhältnis zwischen Kirche und Staat. Bei der unumschränkten Religionsfreiheit, welche die belgische Verfassung gewährt, scheint auf den ersten Anblick die Schwierigkeit zu verschwinden; aber sie entsteht wieder durch den oben erwähnten Art. 8, welcher die Mitwirkung der Kirchendiener fordert. Die katholische Geistlichkeit hält sich für berechtigt, als Bedingung für diese Mitwirkung eine unmittelbare Aufsicht über die Lehrer und die Schulbücher in Anspruch zu nehmen. So dringt sie in gewisse Athenäen oder Gymnasien ein, während sie andern fern bleibt, welche die Antwerper Uebereinkunft nicht angenommen haben. Diese Stellung ist offenbar eine falsche und ganz dazu geeignet, den Parteikampf zu unterhalten. Die Staatsschulen sind der Punct, auf den die klerikale Partei ihre Angriffe richtet. Durch die

Befugnis, Anstalten mit dem Recht einer moralischen Person zu gründen, hofft sie, thatsächlich den Unterricht nach und nach zu monopolisiren. Und das wird in der That geschehen, wenn es gelingt, die Verfassung so zu erklären, daß der öffentliche Unterricht nicht eingeführt sei, weil dem Staat die Pflicht dazu obliege, sondern nur um die Lücken des Privatunterrichts auszufüllen. Die liberale Partei, welche das Gesetz von 1850 gemacht hat, behauptet gerade das Gegentheil und scheint hierin vollkommen die Ansicht des Nationalcongresses von 1831 zu vertreten. — Die Frage wegen der Einrichtung des pädagogischen Unterrichts in den Normalschulen für die künftigen Professoren, wie der Streit der Verwaltungsausschüsse mit der Regierung ist auch beachtungswerth. — Was endlich den Unterricht selbst betrifft, so bedarf es noch einiger Zeit, bis das Gesetz von 1850 seine volle Wirkung zeigt und vollständig beurtheilt werden kann; aber gewiß ist, daß, wenn die Programme auch noch großer Verbesserungen fähig sind, doch die neue Einrichtung bei weitem über dem System des Communalschulwesens steht. Zudem zeigen die jungen Belgier, einige glänzende Ausnahmen abgerechnet, im allgemeinen mehr Geschick für die praktischen Studien, als für die reine Theorie; sie zeichnen sich mehr durch gesunden Menschenverstand als durch die Gabe der Phantasie aus. Der Werth eines Unterrichtssystems hängt aber ohne Zweifel davon ab, in wie fern der Charakter des Volkes, für das es bestimmt ist, Berücksichtigung darin gefunden hat.

III. Die der pädagogischen Encyklopädie gesteckten Grenzen gestatten uns nicht, ein Bild von der Einrichtung und Stellung der belgischen officiellen und Privatuniversitäten zu geben. Ebenso wenig können wir uns auf die Geschichte der Prüfungsjury einlassen, einer Einrichtung von hoher Wichtigkeit und die mit Rücksicht auf die in der Verfassung ausgesprochenen Grundsätze in keinem andern Lande ihres Gleichen hat. Endlich wird es hinreichend sein zu bemerken, daß das realistische Unterrichtssystem seine Spitze in großen gewerblichen, von dem Staat gegründeten Anstalten hat. Dahin gehören die Schule für Künste, Manufacturen und Bergwerke, die mit der Universität zu Lüttich verbunden ist; die Schule für Civilingenieure, für Straßen- nnd Brückenbau auf der Universität zu Gent. Die Stadt Antwerpen besitzt andererseits eine höhere Handelsschule, die erst vor kurzem gegründet worden und schon sehr blühend ist. Das bedeutendste Institut dieser Art ist aber ohne Zweifel die Bergwerksschule (Ecole des mines), deren glänzender Ruf wohl begründet ist und die von Schülern aus allen Theilen Europas besucht wird. Sie umfaßt eine Vorbereitungsschule, zwei praktische Schulen (écoles d'application), Werkstätten &c. Der Eintritt ist durch ein Examen in Gegenständen bedingt, die in den höheren wissenschaftlichen Classen der realistischen Abtheilung der Athenäen gelehrt werden. Die Specialschulen in Lüttich zählen gegenwärtig 200 Zöglinge. Die meisten Ingenieure, welche daraus hervorgegangen sind, nehmen eine hervorragende Stellung in der Industrie ein; der Verein, den sie bilden, giebt Jahrbücher heraus, deren Mitarbeiter über die ganze Welt zerstreut sind.

IV. Für die Mädchen giebt es keine Mittelschulen. Es bestehen nur Privatanstalten, die meistens in den Händen der Kirche sind. Einige erfreuen sich eines guten Rufes wegen ihrer Disciplin und wegen der guten Manieren, welche man den Zöglingen neben einem Anstrich von allgemeinen Kenntnissen beibringt. Aber man kann in Wahrheit sagen, daß bis jetzt für eigentlich weibliche Erziehung wenig geschehen ist. Es wäre hohe Zeit, daß die Gesetzgeber sich ernstlich mit dieser Frage beschäftigten, die ein hohes sociales Interesse hat und deren Einfluß viel bedeutender ist, als man auf den ersten Anblick zu glauben scheint.

Prof. Dr **Alphons Le Roy** zu Lüttich.

Bell und Lancaster, zwei Briten, deren Namen ungeachtet der großen Verschiedenheit der socialen Verhältnisse, in welchen sie lebten, und der kirchlichen Parteistellung, welche sie einnahmen, ja ungeachtet des Gegensatzes, in den sie durch ihre Parteien getrieben wurden, in ähnlicher Unzertrennlichkeit, wie Schleswig-Holstein auf die Nachwelt übergehen werden.

Dr. Andreas Bell, Sohn eines Haarkräuslers in St. Andrews in Schottland studirte daselbst im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts Theologie, bekleidete sodann die Stelle eines Pfarrers der bischöflichen Kirche zu Leith, gieng hierauf als Lehrer der Physik nach Madras in Ostindien und wurde daselbst als Caplan der Festung St. George und Prediger an der St.-Mary-Kirche angestellt. Als die Ostindische Compagnie 1789 zu Egmore bei Madras ein Waisenhaus für Soldatenkinder männlichen Geschlechtes errichtete, wurde Bell einer der Directoren und übernahm freiwillig und unentgeltlich die Oberleitung des Unterrichtes in der Anstalt. An der Schule von 200 Knaben waren vier Lehrer angestellt, die in vier Classen den Unterricht ertheilten. B., unabläßig darauf bedacht, die Schule zu heben, fand bei seinen Reformversuchen das größte Hindernis in der Unfähigkeit und Widerwilligkeit der Lehrer, welche allen Verbesserungen mit der Erklärung entgegentraten: das läßt sich nicht ausführen. Als er einst wieder auf diese Weise seine Absicht, den Unterricht zweckmäßiger einzurichten, scheitern sah, gerieth er auf den Gedanken, das, was der Lehrer für unausführbar erklärt hatte, durch einen der ältesten und besten Schüler ausführen zu lassen. Da der Versuch über Erwarten gut ausfiel, beschloß B., sich dieser unfügsamen Lehrer gänzlich zu entledigen. Sie wurden sämmtlich des Unterrichts enthoben und nur noch zur Beaufsichtigung des Locals und für das ökonomische Fach verwendet. Jetzt bildete sich Bell eine Schuleinrichtung aus, deren Grundgedanke ist, daß aller Unterricht der einzelnen Schülerabtheilungen durch die dazu aufgestellten besseren Schüler (Monitoren) unter bloßer Aufsicht des Hauptlehrers ertheilt wird (the monitorial system of tuition). Vom 1. Juni 1795 an wurde die Schule einzig von Schülern selbst gehalten. Allein schon im folgenden Jahre sah sich Bell zum großen Bedauern des Directoriums wegen geschwächter Gesundheit genöthigt, nach England zurückzukehren. Vor seinem Abgange verfaßte er auf den Wunsch des Vorstandes eine Beschreibung der von ihm getroffenen Schuleinrichtung, die von nun an dem dortigen Schulwesen zur Grundlage und Norm dienen sollte. Diese Abhandlung erschien im folgenden Jahre im Druck (an Experiment in Education, made at the Male Asylum of Madras, suggesting a system, by which a school or family may teach itself, under the superintendance of the master or parent), wurde aber anfangs wenig beachtet. Später wurde sie vermehrt und verbessert öfters aufgelegt; am vollständigsten in drei Büchern unter dem Titel: Elements of Tuition Part. I. The Madras school; Part. II. The english school; Part. III. Ludus litterarius, the classical and grammar school 1815.

Nach seiner Rückkehr erhielt Bell eine einträgliche Pfründe in der Westminsterabtei nebst der Vorsteherstelle von Sherburne Hospital in der Grafschaft Durham, und lebte zehn Jahre in Zurückgezogenheit, bis er 1807 in Folge der Einladung einiger hochgestellter Geistlichen, eine Schule nach seinem System in London einzurichten, seiner früheren Schulreformthätigkeit zurückgegeben wurde. Die plötzliche Rührigkeit der hohen englischen Geistlichkeit hatte aber ihren Grund in dem Erscheinen eines anderen glänzenden Meteors am Schulhimmel, von dem, weil es kein churchman war, Gefahr für die englische Hochkirche zu befürchten schien. Dieses Meteor war ein noch ganz junger Quäker, Joseph Lancaster (geb. 1778), welcher 1798 in London eine Schule für ärmere Kinder eröffnete, die er gegen die Hälfte oder ein Drittheil des gewöhnlichen Schulgeldes im Lesen, Schreiben und Rechnen zu unterweisen versprach. Seine Absicht war zunächst nur gewesen, sich selbst eine nützliche Beschäftigung und — da er ohne Vermögen war — Brod zu verschaffen; bald aber erkannte er in seinem gewählten Berufe eine höhere Mission. Er hatte nämlich seine Schulbude im ärmsten Stadtbezirke aufgeschlagen. Da gab es viele Eltern, welchen selbst das noch so sehr ermäßigte Schulgeld unerschwinglich war. Der junge, genügsame Quäker nahm dergleichen ganz Arme auf ihre Bitte bereitwillig unentgeltlich in seine Schule, so daß in Kurzem der dritte Theil seiner hundert Schüler aus Freischülern bestand. Womit aber nun gleichwohl die Kosten seines Unterhaltes und der Unterrichtsmittel bestreiten? Wohin Bell

durch die Unfähigkeit und Störrigkeit seiner Lehrer geführt wurde, darauf kam Lancaster durch die Nothwendigkeit, die Ausgaben für seine Schule auf das Minimum zu beschränken. Es ließ sich an keinem Posten etwas Bedeutendes ersparen, als an dem Lehrergehalte. Lancaster mußte also darauf denken, sich Unterrichtsgehülfen zu verschaffen, die nichts kosteten. So kam er, wie Bell, auf das Monitorensystem. Dadurch wurde es ihm möglich, eine weit größere Anzahl von Schülern in seine Schule aufzunehmen, die Zahl der Freischüler zu vermehren und gleichwohl das Schulgeld noch weiter zu ermäßigen. Natürlich mußten nun auch sämmtliche Lehrmittel und Lehreinrichtungen dieser Benützung von Schülerkräften zur Ersparnis von Lehrerkräften angepaßt werden, wobei es sich herausstellte, daß auf diese Weise nicht nur das Gleiche, sondern noch mehr und in kürzerer Zeit geleistet werden konnte, als bisher in den gewöhnlichen Schulen. So entstand die Lancaster'sche Schuleinrichtung (enseignement mutuel). Diese neue Erfindung, bei ungewöhnlicher Wohlfeilheit doch Ungewöhnliches für die Masse des Volkes zu leisten, fand bald in dem Lande des Reichthums und der großartigen Wohlthätigkeit hohe, reiche und begeisterte Gönner, welche L. in den Stand setzten, die Zahl seiner Schüler auf 300 zu erhöhen. Als aber die Subscriptionen zum Besten seiner Schule sich so sehr vermehrten, daß sie im Jahr 1801 nicht nur alle Unkosten deckten, sondern auch dem Stifter ein anständiges Auskommen gewährten, so verwandelte L. im Vertrauen auf die fortdauernde Gunst des Publicums seine Schule ganz in eine Freischule und erweiterte sie auf 1000 Schüler. Ueberdies gründete er im gleichen Gebäude 1805 unter Mitwirkung seiner Schwestern eine Anstalt für Mädchen, worin 200 Schülerinnen in weiblichen Arbeiten nach den Grundsätzen des gegenseitigen Unterrichts unterrichtet wurden. Bei solchem noch nie gesehenen Erfolge steigerte sich die Theilnahme des Publicums zum Enthusiasmus. Von L.'s Beschreibung der Anstalt: Improvements in Education, as it respects the industrious classes of the community; containing a short account of its present state, hints towards its improvement, and a detail of some practical experiments conducive to that end, wurden in den ersten drei Jahren sechs Auflagen veranstaltet und vergriffen. Der Ruf der Schule bewog selbst die königliche Familie zu einem Besuche in der Anstalt (1805), wobei vom König und den übrigen Gliedern sogleich bedeutende Unterstützungssummen unterzeichnet wurden. Der König (Georg III.) versicherte L. seiner Protection und sprach das schöne Wort aus: „Ich wünsche, daß jedes arme Kind in meinem Reiche im Stande sei, die Bibel zu lesen.“ L. benützte die königliche Gunst, seiner Methode den Titel zu geben: The Royal Lancasterian System of Education.

Dies war der Höhepunct von L.'s Wirksamkeit. Schade, daß er nicht der Mann war, denselben in die Länge zu behaupten. Zwar fuhr er mit anerkennungswerther Rastlosigkeit fort, für die Sache, der er sein Leben widmete, durch Wort, Schrift und That zu wirken. Er reiste in England, Schottland und Irland umher, hielt in den bedeutendsten Städten Vorlesungen über die Grundsätze des neuen Unterrichtssystemes und veranlaßte dadurch fast immer die Gründung neuer Schulen nach seinem Systeme. Er gab eine neue Beschreibung seiner Methode heraus und der nach und nach gemachten Verbesserungen. (The British System of Education: being a complete Epitome of the improvements and inventions practised at the Royal Free Schools, Borough road). Allein je glänzender sich die Aussichten für die Verbreitung seiner Schulreform gestalteten, desto mislicher stand es um seine Finanzen. L. hatte — wie sein großer Zeitgenosse Pestalozzi — das Unglück, in Beziehung auf Geldangelegenheiten höchst unpraktisch zu sein. Schwärmerisch eingenommen für seine Schulreformen, achtete er des Geldes gar nicht, selbst als in Folge der Concurrenz von Bell manche Unterstützungsquelle für ihn zu fließen aufhörte. Schon 1807 hatte er eine Schuldenlast von mehr als 6000 L., die er nicht zu bezahlen wußte. Nur die glaubigste und aufopferndste Hingebung seiner und der Sache Freunde rettete ihn damals und noch einigemale vom Bankrot. Es ist erhebend zu lesen, wie L. jede Hülfe, die

ihm die Vorsehung zusandte, jede Rettung aus Verlegenheiten durch uneigennützige Freunde mit ächt religiösem Sinne auffaßte und hinnahm, und immer nur zu neuen Anstrengungen benützte, seinem Unterrichtssystem weiteren Eingang und Fortgang zu verschaffen. Es war seine volle Ueberzeugung, daß Gott seine Erfindung zur allgemeinen Reformation des Schulwesens, namentlich zur allgemeinen Erziehung der Armen bestimmt habe, und begeistert sprach er in einer seiner öffentlichen Reden aus: „Der Befehl des Höchsten ist ergangen, daß die Armen Britanniens, die Armen Europa's, ja die Armen der ganzen Welt erzogen werden sollen, und ich biete aller menschlichen Kraft Trotz, dieses zu verhindern.“ Die Erfolge waren in der That großartig. Hunderte von Lancasterschulen entstanden in allen Theilen von Großbritannien. Schon im Jahr 1811 empfiengen dort gegen 30,000 Kinder Unterricht in solchen Schulen. Von England verbreitete sich das System in die vereinigten Staaten von Nordamerika (1806), nach Calcutta (1810), nach Canada (1813), nach dem Cap der guten Hoffnung (1813), nach Sierra Leone durch vier in London gebildete Afrikaner (1814) und selbst nach Sidney in Australien, so daß um's Jahr 1813 bereits alle fünf Welttheile die neue Erfindung auf- und angenommen hatten. Nachdem 1814 der europäische Friede hergestellt war, fand L.'s System auch in den übrigen Ländern von Europa Eingang und machte, wenigstens anfangs, reißende Fortschritte, namentlich in Frankreich, wo selbst Napoleon während der hundert Tage sich dafür interessirte; aber auch in Rußland, Dänemark, Italien, der Schweiz u. a. Am wenigsten Glück machte der wechselseitige Unterricht in Deutschland, wo man ihn anstatt mit Begeisterung mit Mistrauen aufnahm und nach einigen Versuchen fallen ließ.

L. selbst sollte die Früchte seiner Anstrengungen nicht genießen. Je größeren Erfolg sein Unternehmen hatte, desto weniger vermochte er den äußeren Verhältnissen die nöthige Rechnung zu tragen. Seine Freunde hatten zu seinem Besten die Verwaltung der Finanzen der Anstalt übernommen; aber es war ihm unmöglich, sich in seinen Projecten von andern einschränken zu lassen. Da nun seine Freunde die Unmöglichkeit erkannten, mit L. Schritt zu halten, oder ihn zum Schritthalten zu bewegen, so giengen sie in den Vorschlag L.'s, die Schule, welche L.'s Eigenthum war, ganz von ihm zu übernehmen (mit allen darauf haftenden Schulden) ein, wogegen L. eine neue Anstalt in der Nähe Londons gründen und seine Methode auch auf die höheren Zweige des Unterrichtes anwenden wollte. Der Ausgang war vorherzusehen. L. machte bald darauf Bankrot (1814) und die neue Anstalt gieng mit ihm zu Grunde; die ältere aber war durch die umsichtige Leitung der praktischeren Freunde L.'s in ihrem Bestehen gesichert. Wenig und Bedauerliches ist noch von L. und seinem Leben zu sagen. Anfangs suchte er seine reformatorische Thätigkeit als Reiseprediger fortzusetzen. Da aber auch dieses Feld seiner Wirksamkeit in England erschöpft war und damit die letzte Quelle seiner Einnahmen versiegte, so ließ er sich, mismuthig und verstimmt, so weit verblenden, daß er, den wahren Sachverhalt gänzlich verkennend, diejenigen Männer, welche ihn mehr als einmal vom bürgerlichen Ruin gerettet hatten, öffentlich beschuldigte, daß sie nur hervorgetreten seien, um das Werk ihm aus den Händen zu nehmen und sich zuzueignen. Dadurch brachte er sich um seine besten Freunde und um die Achtung des Publicums. Im Jahre 1820 machte er den Versuch, seine unterbrochene Thätigkeit an einem andern Orte wieder aufzunehmen. Er gieng nach Südamerika. Er wurde von Bolivar günstig aufgenommen und es gelang ihm, in Columbia Schulen einzurichten (1824); aber schon im Jahre 1828 treffen wir ihn wieder in Nordamerika in solcher Mittellosigkeit, daß er die Großmuth des amerikanischen Volkes zur Unterstützung der Seinigen anzurufen sich genöthigt sah. Unstet lebte er bald in Canada, bald in den vereinigten Staaten, bis er den 14. Oct. 1838 in Newyork starb.

Noch vor ihm, aber in weit glücklicheren Umständen, war sein Mitarbeiter und Nebenbuhler A. Bell gestorben (28. Jan. 1832 in der Grafschaft Cheltenham). In

Auffindung und Anwendung des wechselseitigen Unterrichtes von Anfang an völlig unabhängig von einander waren L. und B. einander auch persönlich längere Zeit fremd geblieben. L. erhielt von B.'s Madrasschule erst Kenntnis, nachdem er sein Monitorensystem der Hauptsache nach bereits ausgebildet hatte. Jedoch gesteht er selbst, aus B.'s Buche noch viel gelernt zu haben. Erst seit 1807 trat, wie oben erwähnt, ein Gegensatz beider hervor, der bald zu einem kirchlichen und politischen Schibboleth wurde. Von nun an schieden sich die Schulen nach B.'s und L.'s System. Zwar scheinen die Verschiedenheiten in den beiderseitigen Schuleinrichtungen einzeln betrachtet meist sehr unwesentlich und für den Unterrichtszweck von ganz untergeordnetem Belange. Allein B. war ein Geistlicher der Hochkirche, L. ein Quäker. Die hohe Geistlichkeit fürchtete, der Jugendunterricht möchte ihrem Einflusse entzogen werden und in die Hände der Dissenters übergehen. L.'s Schulen waren für Kinder verschiedenen Glaubensbekenntnisses berechnet (Schools for all), der eigentliche Religionsunterricht mußte daher von ihnen ausgeschlossen und nur auf das Lesen der Bibel — ohne alle Erklärung — in den oberen Abtheilungen beschränkt bleiben. B.'s Schulen sollten dagegen nur Kindern der Hochkirchlichen offen stehen und ausschließlich der kirchlichen Erziehung dienen (Schools for churchmen only). Dieser Grundsatz bildet den einzigen wesentlichen Unterschied beider Systeme und schied von Anfang die Anhänger des gegenseitigen Unterrichtes in zwei Lager. Da beide Parteien allem aufboten, für ihre Anschauung Boden zu gewinnen, so entstand ein Wetteifer, der für die Sache selbst nur vortheilhaft sein konnte, aber auch eine Menge von Streitschriften hervorrief. Man vgl. The origin, nature and object of the new System of education 1812. Die kirchliche Partei gründete zuerst (1811) einen Verein für ihre Zwecke unter dem Titel: Nationalverein zur Beförderung der Erziehung der Armen nach den Grundsätzen der herrschenden Kirche in England und Wales. (National Society for promoting the education of the poor in the principles of the established church throughout England and Wales). Der Prinzregent übernahm das Patronat; der Erzbischof von Canterbury wurde zum Präsidenten, der Erzbischof von York sammt allen Bischöfen von England und Wales zu Vicepräsidenten erwählt. Ein ähnlicher Verein zur Ausbreitung und Unterstützung der Lancasterschulen constituirte sich im Jahr 1814 und nahm den Namen an: Schulverein für Grosbritannien und das Ausland. (British and foreign School Society). In neuerer Zeit hat besonders Lord J. Russel die Protection des Vereines übernommen. Das Ausland hat sich aus nahe liegenden Gründen mehr für die Lancasterschulen (universal education) als für die Bell'schen hochkirchlichen Tendenzen (Scriptural education) erwärmt, übrigens von beiden Systemen dasjenige benützt und verbunden, was den Verhältnissen angemessen schien. In England, Wales Schottland und Irland wurde die Bell'sche Schuleinrichtung von dem genannten Nationalverein mit großer Energie verbreitet. In London wurde 1813 eine Centralschule errichtet, die tausend Kinder beiderlei Geschlechts umfaßte. Im Jahr 1817 hatte der Verein schon 30,000 L. Hülfsgelder für Errichtung von Schulen ausgegeben, mehr als tausend Schulen standen mit dem Vereine in Verbindung, und mehr als 200,000 Kinder wurden nach Bell's Grundsätzen unterrichtet. Während jedoch die Lancasterschulen in der ganzen Welt Eingang suchten und fanden, mußten sich die Bell'schen ihrem Zwecke nach auf die britischen Besitzungen beschränken.

B. selbst bewies seinen Eifer für seine Erfindung noch nach seinem Tode. Von seinem großen Vermögen, das ihm theils seine hohe Besoldung (4000 L.), theils eine reiche Heirath verschafft hatte, bestimmte er für Errichtung von Schulen nach seiner Methode in London, Edinburgh, Leith, Glasgow, Aberdeen nnd Inverneß je 10,000 L. Seiner Vaterstadt St. Andrews aber vermachte er 60,000 L., wovon 10,000 zur moralischen und religiösen Veredlung der Stadt, 50,000 zur Gründung einer Schulanstalt (Madras College) und zur Besoldung der Lehrer verwendet werden sollten. In dieser Anstalt wird von 7 Hauptlehrern und einigen Hülfslehrern Englisch, alte Sprachen

Mathematik, Arithmetik und Buchführung, Schreiben, Zeichnen, Französisch und Deutsch gelehrt.

Ob B. bei seinem Tode noch die Ueberzeugung hatte, die er 30 Jahre früher gegen den Verleger seiner Schrift aussprach, daß in tausend Jahren die ganze Welt seine Methode angenommen haben werde, wissen wir nicht; aber so viel ist gewiß, daß seine und Lancasters sanguinische Hoffnungen, die auch von anderen getheilt wurden, nicht in Erfüllung gegangen sind, auch keine Aussicht auf Erfüllung haben. Noch im Jahre 1822 hat sich H. Zschokke (Umriß von der Verbreitung des gegenseitigen Unterrichts in den Volksschulen der fünf Welttheile) dahin ausgesprochen: „Bell's Erfindung muß als Wohlthat des menschlichen Geschlechtes geehrt werden, und allem faden Geschwätze unwissender Schriftsteller zum Trotz wird der wechselseitige Unterricht von Jahr zu Jahr unter den Völkern gemeiner. Der innere Werth derselben, durch Erfahrungen entschieden, führt für sich das Wort. Er bereitet der Menschheit durch Veredlung der untersten und verwahrlosetsten und zahlreichsten Volksclasse eine neue Gestaltung vor.“ Ferner: „das leichte, sichere und wohlfeile Mittel der allgemeineren Volksbildung durch den gegenseitigen Unterricht wird — daran zweifle niemand — in wenigen Jahrzehenden bei den meisten Völkern gebraucht sein.“ Dagegen schreibt drei Jahrzehende später ein deutscher Gelehrter, der England besucht hat (Dr. L. Wiese, deutsche Briefe über engl. Erziehung, nebst einem Anhange über belg. Schulen, S. 165 f.): „die Methode des gegenseitigen Unterrichtes wird jetzt in England nicht mehr überschätzt; sie scheint nur noch als Nothbehelf beibehalten zu werden, und was mir ein Mitglied der British and foreign school society über die Leistungen ihrer Normalschule zu London sagte, ließ unter der Masse der Kinder nur noch das Nothdürftigste erwarten, wenn auch einige sich auszeichneten.“ Und ein Schriftsteller von noch neuerem Datum (Dr. J. A. Voigt, Mittheilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands, S. 215) berichtet von dem durch Bell 1832 gestifteten Madras College in St. Andrews, daß daselbst die Methode ihres Stifters „bis auf schwache Ueberreste in den Elementarclassen abgeschafft sei, was man weder in Edinburgh noch anderwärts wußte.“ Es wird also wohl dabei bleiben, daß diese Schuleinrichtung, der Noth entsprossen, auch nur da Glück machen wird, wo die Noth vorhanden ist, bestehe die Noth im Mangel an gebildeten Lehrern oder an hinreichenden Geldmitteln, oder an der für eine mehr als bloß mechanische Erlernung der gewöhnlichsten Schulfertigkeiten erforderlichen Zeit. Wo an keinem dieser Erfordernisse des Schulunterrichtes entschieden Mangel ist, da wird man wohl aus der Bell-Lancaster'schen Erfindung für den öffentlichen Unterricht einiges lernen, aber nimmermehr mit einer noch so treuen Copie einer Bell'schen oder Lancaster'schen Schule sich befriedigen können (vgl. jedoch d. Art. wechselseitiger Unterricht und Helfersystem).

Außer den schon genannten Schriften der Erfinder selbst, wozu wir noch Bell's Schrift fügen: Instructions for conducting schools through the agency of the scholars themselves (6 Edit. 1817), enthält folgendes Werk die vollständigste, am meisten objectiv gehaltene Darstellung beider Systeme und der Geschichte ihrer Erfindung, Ausbildung und Ausbreitung bis zum Jahr 1817: Joseph Hamel, der gegenseitige Unterricht; Geschichte seiner Einführung und Ausbreitung durch Dr. A. Bell, J. Lancaster u. a. Mit 12 Kupfern und den Bildnissen von Bell und Lancaster. Von Schriften deutscher Pädagogen führen wir an: B. C. L. Natorp, Andreas Bell und Joseph Lancaster, Bemerkungen über die von ihnen eingeführte Schuleinrichtung, Schulzucht und Lehrart, und D. W. Harnisch: ausführliche Darstellung und Beurtheilung des Bell Lancaster'schen Schulwesens in England und Frankreich. **G. A. Riecke.**

Belohnung im pädagogischen Sinne ist die von dem Erzieher dem Wohlverhalten des Zöglings gegebene künstliche Folge, im Unterschied von den natürlichen, sich von selbst ergebenden, und ihr Zweck ist, den Zögling zur Erfüllung seiner Pflicht zu ermuntern. Die Belohnung stellt sich daher unter den Gesichtspunct derjenigen Triebfedern des Handelns, welche die Moral nicht als reine gelten zu lassen pflegt,

obwohl die Praxis sie anzuwenden wenig Bedenken trägt, und wenn man die Lehrbücher der Pädagogik befragt, so findet man nicht selten, daß sie jener Triebfeder das Wort nur schüchtern reden, während die Pädagogen selbst in ihrer Eigenschaft als Väter von ihr doch thatsächlich Gebrauch machen, so daß wir gestehen müßen, Belohnungen gehören zu denjenigen Erziehungsmitteln, welche zwar verwendet, aber in der Regel nur mit halbem wissenschaftlichem Gewissen verwendet werden; — nicht der einzige Ort, da pädagogisches Schreiben und Handeln auseinandergehen, jenes auf hohem Fuß über den Wolken schreitend und dieses bescheidentlich auf dem gewöhnlichen Erdboden wandelnd.

Vielleicht gelingt es, sich durch Beispiele zu orientiren und das pädagogisch Erlaubte von dem Unerlaubten zu sondern. Wenn die Mutter ihr Kind, welches das Gehen zu lernen anfängt, in die eine Ecke des Zimmers stellt und sich selbst in die andere und sie zeigt ihm den Apfel als Preis seines Kommens zu ihr, so ist dies ohne Zweifel eine ganz erlaubte Belohnung; oder wenn das Kind krank ist und soll bittere Arznei schlucken, und sie macht es durch Vorzeigen eines Spielzeugs oder eines Stückchens Zucker dazu bereit, so wird man auch dies nicht für bedenklich ansehen, denn solche Belohnungen wirken als natürliches Gegengewicht, dort gegen die natürliche Angst, hier gegen den natürlichen Abscheu; es sind Diversionen, welche dem sinnlichen Trieb gemacht werden (wie Göthe's Mutter die Gespensterfurcht ihrer Kinder durch Pfirsiche heilt und sie so zum Alleinschlafen bringt, s. Wahrheit und Dichtung). Wenn aber das Kind aus Eigensinn hier nicht schlucken, dort nicht gehen will und die Mutter sucht diese Untugend durch Versprechen und Geschenke zu überwinden, so handelt sie wider ein gesundes Erziehungssystem, denn sie bekämpft eine Untugend — Eigensinn durch eine andere — Eigennutz und sie kauft dem Kinde etwas ab, was es entweder freiwillig zu leisten oder was man ihm, wenn es nicht will, abzuzwingen hat — den Gehorsam. Ein anderes Beispiel: ein Knabe hat sein Pensum gelernt und die Freistunde hat geschlagen, der Vater aber will ihn zu einer Verrichtung verwenden, durch die er vom Spiel mit den Kameraden abgehalten wird, und diese Entbehrung erleichtert er ihm durch ein kleines Geschenk oder Versprechen. Auch in diesem Fall wird nicht unpädagogisch gehandelt, so lange es sich nämlich nur davon handelt, Trieb gegen Trieb zu setzen; sobald aber der Knabe Unwillen und Widerspenstigkeit zeigt, darf man ihm zur Ueberwindung derselben keine Prämie aussetzen, denn dies hieße den Gehorsam erkaufen, was ein innerer Widerspruch ist, es hieße „statt im Sturm die Festung zu nehmen, durch Bestechung von innen die Thore sich öffnen lassen wollen" (Palmer, Pädagogik S. 316, vgl. S. 155). Ferner: ein Schüler lernt schwer, so können Belohnungen ein ganz erlaubter Antrieb zur Ueberwindung der natürlichen Trägheit seines Denkvermögens werden, während es nicht gerechtfertigt ist, die Faulheit des Willens durch Aussicht auf Prämien heilen zu wollen, denn diese ist durch Zwang und Strafe zu bekriegen. Indessen darf man nicht vergessen, daß sich nicht selten, zumal in dem frühesten Lebensalter und in den Entwicklungsperioden des Zahnens, sowie bei schnellem Wachsthum oder bei Verirrungen des plastischen Triebes in Skropheln u. dgl. die Misstimmungen der leiblichen Natur in den Willen reflectiren, und daß, von so heilsamem Einfluß selbst hier zuweilen das strenge Wort und das energische Auftreten des Erziehers sich zeigt, indem es manchmal wie ein frischer Morgenwind die Nebel über der Seele zerreißt, gleichwohl auch oft ein milderes Verfahren indicirt ist, um der natürlichen Widerwärtigkeit oder Erschlaffung eine Diversion zu machen, in welchem Falle z. B. Belohnungen unter Umständen als Arzneimittel angewendet werden können, nur daß die Arznei nicht zur täglichen Nahrung werde, denn solches verderbt die Constitution des Patienten und hört zuletzt gar auf, die beabsichtigte Wirkung zu äußern.

Während nun aber im früheren Kindesalter die Belohnung für eine einzelne Handlung des Wohlverhaltens ganz wohl gerechtfertigt sein kann, paßt solche seltener gegen-

über dem herangewachsenen Zögling, sondern hier tritt sie pädagogisch richtig in der Regel nur noch für eine Reihe solcher Handlungen, für den guten Habitus im Ganzen auf. Es mag am Sonntag es zu genießen bekommen, wer die Woche hindurch fleißig und gesittet war, oder in den Ferien, wer ein Semester lang sich Mühe gegeben hatte, aber einem zwölfjährigen Knaben noch für jedes Hinaufkommen in seiner Schule oder für jedes gute Zeugnis, das er sich erworben hat, eine besondere Belohnung geben, ist sicher nicht gut und vollends alles und jedes, was er recht oder dem Erzieher zu Gefallen thut, Zug um Zug besonders belohnen, ist verkehrt, denn es bringt ihn gleichsam in ein Contractverhältnis, in dessen Folge er nichts mehr thun wird ohne zu fragen, was ihm dafür werde (Baur, Grundzüge 2. Aufl. S. 251; Bormann, Vorträge über Erziehung und Unterricht; Waitz, allgem. Pädagogik S. 183); es erzeugt in ihm die Vorstellung von Dienstleistungen, die ihm bezahlt werden müßen, und macht ihn also lohnsüchtig, während das Wesen der Belohnung vielmehr darin besteht, weniger den Dienst als das Verdienst, weniger die That und deren Erfolg an sich als die Motive derselben zu honoriren.

Ueberhaupt mit dem Herauswachsen des geistigen Lebens aus der Region der sinnlichen Triebe und der unmittelbaren Eindrücke des Moments, mit dem Erwachen der sittlichen Reflexion müßen auch die Belohnungen eine andere Gestalt annehmen. Gegenüber dem kleinen Kinde handelte es sich davon, in dem sinnlichen Trieb nach dem Angenehmen einen Bundesgenossen des elterlichen Anspruchs an sein einzelnes Verhalten zu gewinnen; die Belohnungen, welche dem der Kindheit Entwachsenden geboten werden, haben sich an geistigere und dauerhaftere Triebe zu wenden. Hier mit Schleckwaaren ankommen wollen, oder mit bedeutungslosem Spielzeug, oder bei Mädchen mit Putzsachen, hieße die Seele auf der niederen Lebensstufe mit Gewalt zurückhalten, sondern was gegeben wird, muß eine höhere Bedeutung haben — ein Spiel, das zugleich eine Kraft übt, ein Buch, oder die Erlaubnis, etwas erwünschtes: Musik, Zeichnen, Malen rc. zu lernen, eine Reise zu machen, also daß in der Belohnung selbst wiederum ein Anlaß zu weiterer Entwicklung der Anlagen und zur Bethätigung geistigen Strebens liegt. — Hier sei auch bemerkt, wie die Sitte, an Geburtstagen und an Weihnachten die Kinder zu beschenken, dazu mithilft, die mit dem Reichen von Belohnungen verbundene Gefahr der Lohnsucht zu verringern, insofern dabei auch dasjenige, was mit Rücksicht auf Wohlverhalten gegeben wird, als unmittelbarer Ausfluß des elterlichen Wohlwollens zur Erscheinung kommt, daher es zumal gegenüber von den Herangewachsenen recht wohlgethan sein wird, wenn die Eltern den Drang, ihre Freude an dem Benehmen der Kinder zu bezeugen, zurückhalten und für solche Gelegenheit aufsparen, da derselbe sich am unbedenklichsten äußern kann.

Fragt man aber weiter nach der Proportion von Wohlverhalten und Belohnung, so muß gerade hier der wesentliche Unterschied zwischen Lohn und Belohnung einleuchtend werden; denn jener richtet sich nach der Größe und dem Werth der Dienste, diese aber ist im Grunde nur eine Symbolisirung des elterlichen Wohlgefallens an dem Verhalten des Kindes, und es kommt nicht auf den materiellen Werth derselben, sondern eben auf dasjenige an, was sie bedeutet. Unvermögliche Eltern können ein wohlgeartetes Kind ebenso gut belohnen als die reichsten; ja wenn sich das elterliche Wohlgefallen in allzureichen Gaben darstellt, so stellt es vielmehr sich selbst in den Schatten und der Zögling vergißt das Geben und dessen Sinn über der Gabe. Was Pädagogen, von abstracten Maximen ausgehend, zuweilen als absolute Regel, nach welcher von Anfang an bei der Erziehung gehandelt werden soll, aufstellen, das müßen wir wenigstens als an den Schluß des Erziehungswerks gehörig erkennen, daß der Zögling in der einfachen Aeußerung des elterlichen Wohlgefallens, durch Wort oder Blick sich völlig und ohne auf weitere handgreifliche Zeichen zu warten, belohnt sehen gelernt habe — eine Bundesgenossenschaft zwischen Erzieher und Zögling in der innersten Region des Gewissens. Offenbar, um also belohnen zu können, muß der Erzieher selbst ein Erzogener d. h.

ein Mensch sein, an dem der Zögling mit Respect hinaufsieht, an dessen festem Wesen sich die Zweige seines sich entfaltenden innern Lebens sich hinaufranken können. Was die Gereiften an den Werdenden erziehend zu leisten haben, das macht sich allein weder mit Strafen, die zuweilen gewitterartig hereinbrechen, noch mit einem zeitweiligen Regenguß von Belohnungen ab, sondern daß durch sie ein weckendes und belebendes Sonnenlicht leuchtet, danach sich die Seelenpflanze zum Wachsthum streckt; und daher kommt es zuletzt nur darauf an, daß der Erzieher selbst etwas werth sei und nicht auf den Marktpreis dessen, womit er dem Zögling sein Wohlgefallen kund giebt.

Entsprechend der naturgemäßen Entwicklung des geistigen Lebens haben also die Belohnungen, soweit sie überhaupt zuläßig und gerechtfertigt sind, den Weg vom Aeußeren nach dem Inneren, aus der Region der sinnlichen Triebe nach der des Gewissens einzuschlagen. Wir sagen nach der des Gewissens; denn es giebt auch eine scheinbare Vergeistigung in den Aeußerungen des Wohlgefallens an dem Verhalten des Zöglings, da sich jenes zwar nicht mehr in der Darreichung von Süßigkeiten für den Gaumen, dagegen aber in Schmeichelei, was dem Naschen der Seele Vorschub leistet und ein Leckerbissen für die Eitelkeit ist, kund giebt; dabei meint man, der gemeinen sinnlichen Art enthoben zu sein und nährt in Wahrheit doch nur die fleischliche, egoistische Gesinnung; man sehe zu, ob hier nicht doch die erwachsenen Kinder fort und fort als Puppen behandelt werden, nur daß ihnen jetzt Tugend oder Genius angedichtet wird, anstatt daß früher sie mit Putz und Flitter umhängt waren. Vor solchem scheingeistigen Abweg hat man sich eben durch die sittliche Kritik des Gewissens zu bewahren; denn dieses hat nicht bloß Beifall für Wohlverhalten, sondern auch ein scharfes Gesicht für die Mängel. Ja noch weiter, da keine menschliche Handlung sittlich vollkommen ist, so hat sich das Wohlgefallen des Erziehers gegenüber dem Zögling zu hüten, daß es sich nicht in solcher Art kundgebe, welche diesen zum Gefallenhaben an sich selbst (Röm. 15, 1.) verleitet; neben der Anerkennung des relativ Verdienstlichen und Lobenswerthen muß daher auch die Erkenntnis des Mangels an demselben zum Ausdruck kommen und der Zögling fühlen, daß die Belohnungen, welche ihm werden, im Grund doch Gnadensachen und nicht in einem Rechte begründete Folgen seines Benehmens sind. Dies ist freilich bei der Einzelerziehung eher möglich, als bei der Collectiverziehung in einer Anstalt oder in Schulclassen, denn hier haben Belohnung (Prämien) und Bestrafung nach allgemeineren Regeln, und diese haben, um nicht den Verdacht der Parteilichkeit herauszufordern, und weil hier überhaupt nicht so leicht auf das Individuelle im Guten wie im Bösen eingegangen werden kann, nothwendigerweise mehr in einer Art von rechtlicher Ausprägung aufzutreten.

Man kann wohl in dieser Beziehung sagen, es dürfe auf keiner Stufe des Alters so belohnt werden, daß dadurch das Hervortreten des Bewußtseins von der eigenen Mangelhaftigkeit, die Sündenerkenntnis gehemmt würde. Denn so unnatürlich und so gefährlich für die Entwicklung des Wahrheitssinnes es ist, dem Kinde schon zuzumuthen, daß es sich mit einem Apostel Paulus für den vornehmsten Sünder erkläre, weil solche Verfrühungen dessen, was mit Aufrichtigkeit erst nach einer längern Reihe von Erfahrungen und Kämpfen erkannt werden kann, häufig nur ein gemachtes Sündenbewußtsein und eine Demuth, welche sich auf geläufige Redensarten beschränkt, hervorbringen, so muß gleichwohl von frühe an der Erkenntnis der eigenen Unvollkommenheit der Weg geöffnet werden, es dürfen Lohn und Lob zwar Freude, aber niemals Selbstzufriedenheit im Zögling hervorrufen, eine Freude über sein W e r d e n, nicht eine Zufriedenheit mit seinem S e i n. — Die Absicht der Willenserziehung, soweit diese überhaupt in dem Vermögen eines menschlichen Erziehers liegt, ist darauf gerichtet, den Zögling zur Pflichterfüllung zu leiten, Pflicht aber ist das an und für sich und ohne Nebenrücksicht auf etwaige angenehme Folgen Gebotene und ihre Erfüllung führt einestheils den Hauptlohn selbst mit sich, als Befriedigung, dem Gewissen Genüge gethan zu haben, anderntheils führt sie immer tiefer in die Erkenntnis der Pflicht als einer

unendlichen Aufgabe ein und bereitet so dem evangelischen Grundsatz den Weg, daß wer auch alles gethan hätte, doch sich als einen unnützen Knecht zu bekennen habe. Seinen Jüngern, den unter seinem Unterricht Erstarkten, hat der Herr solches Bekenntnis zugemuthet, den Kindlein aber hat er die Hände aufgelegt und hat sie gesegnet und geherzt; zwischen diesem seinem Thun an den Kleinen und jenem an den Großen liegen die Stufen, welche die Erziehung allmählich hinanzusteigen hat, um als Resultat ein von allem egoistischen Interesse und Selbstgefallen freigewordenes pflichtgetreues Handeln zu erzielen.

Im Einzelnen die rechte Art des Belohnens zu treffen, ist Sache des Taktes und richtet sich nach der Gemüthsart des Zöglings, sowie nach dem äußeren und inneren Verhältnis zwischen ihm und dem Erzieher; man darf ein feineres Gemüth nicht gleich behandeln wie eine derbe Natur; Vater, Mutter, Lehrer, Hofmeister — Belohnen wie Strafen erfordert bei jedem eine eigene Tonart, aber die Generalregel hat überall dieselbe zu sein, daß man bei der Einfügung solcher an sich erlaubten und natürlichen Triebfedern in das Erziehungsgeschäft den Willen ermuntere, aber nicht erkaufe, daß die Zeichen des Wohlgefallens, welches sich in Belohnungen kund giebt, den Zögling nicht zum Gefallenhaben an sich selbst verleiten, und daß der Entwicklung zur wahrhaftigen Selbsterkenntnis und zur selbstlosen Demuth gegenüber von Gott nicht entgegengearbeitet werde. Es ist in dieser Beziehung schließlich noch dieses zu bemerken, daß die Schrift zwar den frommen Streitern Lohn und Kronen im Himmel vorhält, aber doch zugleich von den Kämpfen und Leiden dieser Zeit sagt, sie seien nicht werth der Herrlichkeit, die an uns soll offenbaret werden (Röm. 8, 18.). Demnach verschmäht die göttliche Erziehungskunst die Triebfeder des Belohnens nicht, aber indem sie sie anwendet, nimmt sie ihr das egoistische Moment der Einbildung auf eigenes Verdienst durch das evangelische Oxymoron eines Gnadenlohns. **A. Hauber.**

Benedictiner und ihre Verdienste um das Unterrichtswesen. Nicht dem Interesse für Bildung und Wissenschaft, für Unterricht oder Erziehung, sondern lediglich dem während der letzten trüben Jahrhunderte des Alterthums in der katholischen, besonders morgenländischen Kirche mehr und mehr überhandnehmenden Zug zur Weltentsagung und zu einem selbstquälerischen Asketenleben haben Mönchthum und Klosterwesen ihre Entstehung und ungemeine Verbreitung aus ihrer ursprünglichen orientalischen Heimat über den ganzen Boden der katholischen Christenheit zu verdanken. Aber wie die christliche Kirche selbst die Reste des antiken Culturlebens, das sie mitzerstören half, sich aneignete und das Erbe der abgelebten alten Culturvölker der neuen Menschheit mütterlich sorgsam überlieferte: so ist auch das halbklerikale Institut des Mönchthums, das im 4. und 5. Jahrhundert zum Theil mit vandalischer Rohheit an den verhaßten Trümmern des Heidenthums sich vergriffen hatte, nachmals in den Zeiten des Uebergangs aus der antiken in die mittelalterlich-christliche Culturperiode eines der thätigsten und wohlthätigsten Werkzeuge geworden zu Bewahrung und Ueberlieferung antiker Bildung und Bildungsmittel, zur Pflanzung und Pflegung neuer christlich-mittelalterlicher Frömmigkeit, Sitte und Geistesbildung, — eine einfluß- und segensreiche Erziehungsanstalt nicht bloß für einzelne Mönche und Kleriker, Gelehrte oder Priester, sondern, mittelbar wenigstens, für ganze Völker, für die ganze mittelalterlich-europäische Menschheit.

Um aber diese pädagogisch-didaktische Aufgabe an den jugendlichen Völkern der christlichen Weltperiode erfüllen zu können, mußte das Mönchthum selbst zuvor etwas wesentlich anderes geworden sein als in der Periode seiner Entstehung. Der Hang zur Weltentsagung hatte die ersten Mönche nach dem Vorbild eines heiligen Antonius in die Wüste geführt zu einem einsiedlerischen Leben der Verleugnung, des Gebets und der Betrachtung; das Bedürfnis der Gemeinschaft führte die Anachoreten in Vereine — coenobia, monasteria, claustra, μάνδραι — zusammen; das gemeinsame Zusammenleben erforderte eine feste Ordnung, Kanones oder Regeln. Solcher Mönchsregeln gab

es im Orient mancherlei; die Grundbestimmungen waren so ziemlich überall dieselben: unbedingter Gehorsam gegen den Vorsteher oder Abt, Verzicht auf jeden eigenen Willen und Besitz, Fleischesertödtung durch allerlei Selbstpeinigungen oder Entsagungen, Beschäftigung mit frommen Uebungen und leichter Handarbeit. Bildungssitze oder Erziehungsanstalten sind die Klöster ursprünglich und principiell nicht gewesen; sie sind es aber mit dem Verfall der alten Bildung und Bildungsanstalten und mit dem erwachenden Bedürfnis christlichen Unterrichts und christlicher Erziehung allmählich und zum Theil schon lange vor der Einführung der Benedictinerregel geworden. So empfiehlt schon Basilius von Cäsarea in seiner Regel unter Berufung auf Marci 10, 14. die Aufnahme von Kindern in die Klöster zu christlicher Erziehung und Unterweisung; Männer wie Hieronymus, Cassian, Cäsarius von Arles und andere verbanden wissenschaftliche und literarische Beschäftigung mit klösterlicher Askese. Die Klöster des südlichen Galliens, z. B. Lerinum wurden zu geistlichen Seminarien, aus welchen im 5. und 6. Jahrhundert namhafte Schriftsteller und Kirchenmänner hervorgiengen; und ebenso waren jene altbritischen, schottischen und irischen Klöster, von denen die Christianisirung Deutschlands großentheils ausgieng, alte Sitze einfältiger christlicher Frömmigkeit nicht nur, sondern auch Schulen mannichfacher, theologischer und anderer Bildung und besonders Pflanzschulen der Mission.

So wurde in dem nüchtern praktischen Abendland, wo man an den Sonderbarkeiten und Extravaganzen des morgenländischen Anachoreten- und Stylitenwesens wenig Geschmack gefunden hatte, das Institut des Mönchthums, sobald es durch Empfehlungen der angesehensten Kirchenlehrer Eingang gefunden hatte, alsbald vorherrschend von der praktischen Seite gefaßt und für praktische Zwecke einer christlichen Völkerpädagogik organisirt. Der größte Fortschritt, welcher in der äußeren Organisation des Mönchswesens geschah, und wodurch dieses erst fähig wurde, aus einem bloßen abnormen Auswuchs oder einer nutzlosen Secretion des kirchlichen und socialen Lebens zu einem wichtigen Organ und Factor desselben zu werden, war die Herstellung einer einheitlichen, alle die zahlreichen von einander unabhängigen Mönchsvereine oder Klöster zur Einheit einer Mönchsfamilie zusammenfassenden, die Forderungen der Askese mit den Bedürfnissen des praktischen Lebens versöhnenden gemeinsamen Haus- und Lebensordnung oder Regel, und ebendamit die Einordnung des bisher in ungeordneter Mannichfaltigkeit neben der Kirche stehenden Asketenvolks in den fester sich schließenden hierarchischen Organismus. Dieser Schritt, — fast ebenso bedeutungsvoll und epochemachend in der Geschichte des Mönchthums, wie einst die Vereinigung der Anachoreten in Cönobien durch Pachomius, — geschah in der ja auch sonst durchweg auf hierarchische Organisation und Centralisation gerichteten abendländisch-römischen Kirche zu einer Zeit, als eben unter den Stürmen der Völkerwanderung Zerrüttung und Rohheit auch über Mönchthum und Klerus des Abendlandes hereinzubrechen drohte, durch einen Mann, der persönlich weit eher zum einsamen Wüstenheiligen als zum schöpferischen Ordensstifter geboren schien, dem aber Frömmigkeit und sittlicher Ernst, praktischer Takt und Besonnenheit, organisatorisches Talent und vor Allem völlige Hingabe an seinen Lebensberuf nicht abzusprechen ist — durch Benedictus von Nursia, den „Patriarchen des abendländischen Mönchthums".

Geboren zu Nursia (Norcia) in Umbrien um 480, vorgebildet nicht sowohl in der Schule zu Rom, der er aus Abscheu über die dort herrschende Sittenlosigkeit bald entlief, als vielmehr in einer Felsschlucht bei Subiaco, wo er jahrelang als Einsiedler ein Leben einsamer Contemplation und unmenschlich-strenger Askese führte, von den Umwohnern als Heiliger angestaunt, zum Abt eines Klosters zu Vicovaro erwählt und durch seine dortigen Erfahrungen mit der Entartung und Zuchtlosigkeit der damaligen Mönche genugsam bekannt, trat er zuerst 520—27 in 12 von ihm gegründeten kleinen Cönobien bei Subiaco, dann seit 528 in dem berühmten Stammkloster seines Ordens Monte Cassino, das er an der Stelle eines römischen Castrum und eines heidnischen

Apollotempels in Campanien gründete, als Reformator und Organisator des Mönchthums auf, nach den Grundsätzen, die er in seiner 529 aufgesetzten Mönchsregel — Regula S. Benedicti — schriftlich niederlegte. B. starb, nachdem er 14 Jahre lang seinem Kloster Monte Cassino als Abt vorgestanden, 21. März 543. — Hauptquelle für seine Lebensgeschichte, die frühe schon mit einer Menge von Wundererzählungen und andern unhistorischen Elementen ausgestattet wurde, ist Gregor d. Gr. im II. Buch seiner Dialogen (opp. ed. Bened. II, p. 207); aus ihm haben die unzähligen späteren Biographen geschöpft.

Die Auffassung des ganzen Christenthums und vor Allem des mönchischen Lebens ist bei Benedict — ganz entsprechend der römisch-kirchlichen Anschauungsweise, wie sie uns z. B. bei einem Gregor d. Gr. oder später bei Bonifacius entgegentritt — eine wesentlich gesetzlich-pädagogische. Das Mönchthum ist ihm eine Gehorsams- und Tugendschule, oder wie er selbst in der Vorrede seiner Regel es ausspricht, eine Schule des Dienstes des Herrn, wo es gilt, von der Trägheit des Ungehorsams gegen Gott zur Arbeit des Gehorsams zurückzukehren, die strengste Unterwerfung unter das Gesetz des Herrn zu lernen, den eigenen Willen aufzugeben, um Christo zu dienen. Gehorsam, Schweigsamkeit, Demuth sind die drei Haupttugenden, welche B. empfiehlt: die letztere besonders ist es, durch welche der Mönch von Stufe zu Stufe zum Himmel emporsteigt. Wie B. persönlich weder ein Gelehrter noch ein Freund von Wissenschaft und Bildung war, so hält sich auch seine Regel ganz innerhalb des Gebiets mönchischer Askese, und bietet für die spätere pädagogisch-literarische Bedeutung des Ordens nur eben die Anknüpfungspuncte. Erziehung des Willens zur Willenlosigkeit, nicht Bildung des Geistes oder Erhebung des Menschen zu der freimachenden Erkenntnis der Wahrheit ist, wenn man diesen Ausdruck hier brauchen darf, das Erziehungsideal, das ihm vorschwebt.

Im Wesentlichen an ältere Regeln sich anschließend, aber vor diesen sich auszeichnend theils durch Vollständigkeit und Consequenz, theils durch größere Milde, praktischen Takt und kluge Accommodation an die Verhältnisse des Abendlandes schreibt die Benedictinerregel vor: beständige Clausur, gemeinschaftliches Leben ohne persönliches Eigenthum, ein Leben der Entsagung, der Armuth und Keuschheit, unbedingten Gehorsam gegen die Oberen bis an die Grenze des Unmöglichen, besonders aber — und eben hier ist der Ausgangspunct für die ganze spätere einfluß- und segensreiche Wirksamkeit des Ordens — ununterbrochene Beschäftigung, die nach genauer Stundeneintheilung wechselt zwischen Andachtsübungen, nützlicher Handarbeit und dem Lesen erbaulicher Bücher. Denn „otiositas inimica est animae; et ideo certis temporibus occupari debent fratres in labore manuum, certis iterum horis in lectione divina;“ und „nur das sind rechte Mönche, die von ihrer Handarbeit leben“ (cap. 48). Täglich sollen etwa 6—7 Stunden mit Arbeit, 3 Stunden mit Lesen zugebracht werden; besonders der Sonntag soll der lectio gewidmet sein; in der Fastenzeit erhält jeder ein Buch aus der Bibliothek, das er durchzulesen hat. Neben dieser Verpflichtung zur Arbeit und zum Lesen nützlicher Bücher, vor Allem der hl. Schrift, sind es noch zwei weitere Bestimmungen, welche zu pädagogischer und wissenschaftlicher Thätigkeit Anlaß gaben: die Anordnung (cap. 62), daß der Abt Würdige auswählen und zu Priestern bilden und weihen lassen sollte, da um der strengen Clausur willen jedes Kloster seine eigene Kirche und seine aus der Mitte des Klosters gewählten Priester haben sollte, — sowie die Bestimmung über Aufnahme von Oblaten, d. h. von Kindern, die von den Eltern dem Kloster geschenkt und hier unter einem eigenen magister noviciorum bis zum verständigen Alter erzogen wurden (cap. 59. 63. 70). Schon Benedict soll sich der mönchischen Erziehung zahlreicher Knaben und Jünglinge, welche von ihren Eltern ihm zugeführt wurden, mit besonderem Eifer gewidmet haben; und bezeichnend für die spätere Bedeutung des Ordens auf dem Gebiete des Schulwesens ist es, daß die Legende ihm eine Schwester Scholastica giebt, die angebliche Gründerin und Patronin des weiblichen Benedictinerordens. — Die Aufnahme der Oblaten führte zur Errichtung von

Klosterschulen, die bald mit den bischöflichen Kathedralschulen wetteiferten oder vereinigt wurden, und die um so mehr Bedürfnis waren, je mehr es, zumal außerhalb Italiens, an Bildungsanstalten für Kleriker und Laien gebrach. Das Gebot des Lesens erbaulicher Bücher erforderte die Anlegung von Klosterbibliotheken und deren Vermehrung durch fleißiges Abschreiben von Manuscripten, was dann neben dem Ackerbau eine der gewöhnlichsten Beschäftigungen der Mönche wurde.

Durch solche praktische Bedürfnisse, wie durch den Einfluß einzelner Männer, z. B. eines Cassiodor, der in seinem Kloster Vivarese wissenschaftliche Beschäftigungen unter den Mönchen einführte und dazu in seinen Schriften aufforderte, und durch den rühmlichen Vorgang älterer Klöster, wie z. B. der südgallischen zu Massilia, Lerinum, der altbritischen zu Bangor, Jona u. a., die zur Nacheiferung anfeuerten und mit Büchern und Lehrern aushalfen, ist es dahin gekommen, daß die Gründung Benedicts zu etwas wurde, was sie in ihren Anfängen und nach der Intention des Stifters noch keineswegs war — einer der wichtigsten culturhistorischen Factoren in der Bildungsgeschichte der europäischen Christenheit, ein Werkzeug zur Erhaltung und Verbreitung christlicher wie allgemein wissenschaftlicher Bildung durch Bewahrung und Darreichung der nöthigen Bildungsmittel, durch Bücherabschreiben und Büchersammeln, durch den in den Klosterschulen ertheilten Unterricht, sowie endlich durch die in den Benedictinerklöstern erblühende eigene wissenschaftlich-literarische Thätigkeit, die freilich fortwährend mehr auf Sammlung und Bewahrung der überkommenen Wissensschätze gerichtet blieb, als auf selbständige Fortbildung oder Gewinnung neuer Grundlagen.

Von Subiaco und Monte Cassino aus verbreitete sich der Benedictinerorden theils durch seine inneren Vorzüge, theils durch die persönliche Gunst, welche gerade die einflußreichsten Kirchenhäupter, besonders Gregor I. ihm zuwandten, — andere ältere und neue Regeln mehr und mehr verdrängend, — über Italien und Sicilien, dann, angeblich durch Benedicts Schüler Maurus, nach Gallien und Spanien, durch Abt Augustin, den Bekehrer der Angelsachsen und seine Begleiter nach England und über die britischen Inseln. In Deutschland waren jene ersten, von den irischen Glaubensboten gegründeten Klöster, z. B. St. Gallen, ursprünglich keine Benedictinerklöster; aber als im 8. Jahrhundert Bonifacius die fränkisch-deutsche Kirche römisch uniformirte, da wurde auch die Benedictinerregel als das specifisch-römische Mönchthum in allen neugegründeten wie in den älteren deutschen Klöstern eingeführt (so in St. Gallen unter Abt Othmar auf den Wunsch Pipins); und besonders durch Bonifaz wie durch die fränkischen Könige und deutschen Kaiser und ihre Verbindung mit Rom ist das benedictinische Mönchthum zu jahrhundertelanger ausschließlicher Herrschaft in allen Klöstern der abendländischen Christenheit gelangt.

Eben in diese Zeit fällt auch die Periode der glänzendsten Verdienste des Ordens um Ausbreitung des Christenthums und Civilisation der Völker, die Zeit seiner größten culturhistorischen Bedeutung. In der ganzen ersten Hälfte des Mittelalters, von Gregor I. bis ins 12. Jahrhundert, als es galt, nach den Stürmen und Nachwehen der Völkerwanderung Wälder und Geister wieder zu lichten, Boden und Herzen wieder für die Cultur zu gewinnen, und Vorposten der Bildung und des Christenthums mitten in die Barbarei hinein vorzuschieben, — da waren die Benedictinerklöster Burgen gegen Gewaltthat und Frevel, Zufluchtsörter für Wehrlose und Verfolgte, Stätten des Friedens und Musterschulen christlicher Frömmigkeit und Tugend, Missionshäuser und Missionsstationen zur Bekehrung der Völker, aber auch Freistätten der Wissenschaft, Archive der Literatur, Schulen der Jugend, Universitäten für die Gelehrten, Canzleien der Könige, Priesterseminare für die Kirche, Musteranstalten für Ackerbau und Gewerbe, Kunstschulen für Gesang und Musik, für Baukunst und bildende Künste; denn statt des modernen Princips der Theilung der Arbeit und Unterrichtsfächer herrschte in jenen mehr primitiven Bildungszuständen das entgegengesetzte der Verbindung und

des Collectivbetriebs der verschiedenen Arten und Gegenstände menschlichen Lernens und Schaffens.

Wie der Benedictinerorden selbst, so verbreitete sich auch die wissenschaftliche und erziehende Thätigkeit desselben vorzugsweise von dem Stammland Italien aus in die anderen Länder der Christenheit. Dort, wo auch die wiederholten Barbarenverheerungen und die vielfachen Wechsel der Beherrscher die überlieferte Bildung und Gelehrsamkeit nicht ganz wegzutilgen, sondern nur hinter Klostermauern zurückzutreiben vermochten, zeichnete sich das Stammkloster Monte Cassino wenigstens eine zeitlang auch durch wissenschaftliche Leistungen, durch eifrige Sammlung von Handschriften und geschichtlichen Documenten, sowie durch bedeutende Gelehrte aus, die darin wirkten oder daraus hervorgiengen (z. B. Paul Warnefried oder Paulus Diaconus, Geschichtschreiber, Dichter, Kenner der griechischen Sprache † 799, Abt Berthorius, ausgezeichnet in der Medicin, Abt Friedrich u. a.); ferner Bobbio, die Gründung Columbans, wo im 10. Jahrhundert der gelehrte Gerbert als Abt wissenschaftliches Leben förderte, Pomposa, Classe bei Ravenna, die Klosterschulen in Rom und Mailand und andere, wenn gleich die Klosterschulen in Italien nie zu dem Einfluß auf allgemeine Volksbildung gelangten wie anderwärts und meist auf den Unterricht der Oblaten sich beschränkten. (Vgl. Giesebrecht de litt. stud. apud Italos 1845). In England wurde das St. Peterskloster zu Canterbury und seine Schule schon von dem Apostel der Angelsachsen, Augustin, gegründet und gelangte später besonders durch den gelehrten griechischen Mönch Theodor von Tarsus und seinen Begleiter Hadrian zu hoher wissenschaftlicher Blüte; daneben erhob sich noch eine Menge von Schulen, die mit Schaaren wißbegieriger Jünglinge sich füllten und mit den altberühmten schottischen und irischen Klöstern wetteiferten. Zu besonderem Ruhm gelangte das von Benedict Biscop 673 gegründete Doppelkloster Wearmouth und Jarrow, zu dessen Zierden Beda der Ehrwürdige gehört (s. d. Art.), der größte Gelehrte seiner Zeit, der gefeierte Lehrer des Occidents († 735), und York, aus dessen besonders durch die ausgezeichneten Schulvorstände Egbert und Aelbert zu hoher Blüte gelangter Klosterschule Alcuin hervorgieng. Nach der durch die Normannischen Einfälle herbeigeführten Zerstörung war es dann besonders Alfred d. Gr., der sich die Herstellung alter und Gründung neuer Klöster und Schulen angelegen sein ließ. In Frankreich waren es, nach dem Verfall aller gelehrten Bildung im 7. und der ersten Hälfte des 8. Jahrhunderts, neben Karls d. Gr. Hofschule und den Domschulen zu Orleans u. a. O. besonders die Klosterschulen zu Tours, wo Alcuin seit 796 Gelehrte und Schüler sammelte und diese in Schrifterklärung, alter Literatur, Grammatik, Astronomie *rc.* unterrichtete; Corbie in der Picardie (Corbeia vetus), wo im 9. Jahrhundert ein Paschasius Radbertus, Ratramnus u. A. lehrten und schrieben, Fleury, das unter seinem berühmten Abt Abbo im 10. Jahrhundert gegen 5000 Zöglinge zählte, Clermont, Ferrieres, wo Servatus Lupus im 9. Jahrhundert die Studien förderte, Fontenay, Rheims, Aniane, Marmoutier, Lobbes bei Lüttich, wo im 10. Jahrh. Heriger als Scholasticus, Abt und Schriftsteller wirkte, und Ratherius von Verona seine Bildung erhielt, Bec in der Normandie u. a., die zu verschiedenen Zeiten als Bildungssitze und Schulen glänzten. In Deutschland ist vor Allem St. Gallen zu nennen, wohin schon sein Stifter Gall aus der irischen Klosterschule Bangor mancherlei Kenntnisse und Interesse für wissenschaftliche Bildung mitbrachte, und wo dann seit dem 8. Jahrh. eine lange Reihe von gelehrten und sonst ausgezeichneten Mönchen, Aebten, Schulvorstehern, Schriftstellern, Dichtern und Künstlern blühte, die ihr Kloster zu einer der ersten Stellen in der Geschichte der christlichen Kirche und Cultur erhoben. (So um nur einige der berühmtesten St. Galler Schulvorstände zu nennen: Iso, Marcell, Notker Balbulus, Ratpert, Reginbert, Salomo, Tuotilo, die 4 Ekkeharde, Notker der Arzt, und der berühmteste von allen Notker der Großlefzige † 1022). Mit St. Gallen wetteiferte im 9., 10. und 11. Jahrh. in der Pflege jeder Art von Wissenschaft das benachbarte Reichenau,

reicher noch an Gütern als St. Gallen, und fast eben so reich an gelehrten Mönchen, die dort lehrten und lernten: die zwei berühmtesten sind wohl Walafried Strabo im 9. und Hermann der Lahme im 11. Jahrh. Diese zwei alemannischen Klöster werden eine zeitlang noch überstrahlt von dem hessischen Fulda, der Gründung des Bonifacius, der selbst immer neue Sendungen von Büchern und gelehrten Mönchen aus England dahin kommen ließ: ihre Blütezeit erlebte Fuldas Klosterschule unter der Leitung des Hrabanus Maurus, des „ersten deutschen Schulmanns und Gelehrten," der hier selbst seine ersten Studien machte und später als Schulvorsteher (810), dann als Abt 822—42 hier wirkte (s. d. Art.). Außerdem waren in Mitteldeutschland Fritzlar, von Bonifacius gegründet und bald im Besitz einer blühenden Schule, Hersfeld, St. Alban in Mainz, St. Matthias und St. Maximin in Trier, Prüm an der Eifel; in Süddeutschland Lorsch, wo jedoch der große Reichthum dem wissenschaftlichen Eifer bald gefährlich wurde, Weissenburg im Elsaß, wo um die Mitte des 9. Jahrh. Otfried, der Verf. des althochdeutschen Evangelienbuchs, der Klosterschule als Magister vorstand, Hirschau, wohin schon seine ersten Bewohner wissenschaftlichen Sinn und Beschäftigung von Fulda aus verpflanzten, und das dann im 11. Jahrh. nach seiner Wiederherstellung von Abt Wilhelm zur höchsten geistigen Blüte erhoben wurde, St. Emmeran in Regensburg, St. Peter in Salzburg u. a.; — in Norddeutschland vor Allem Neu-Corvey, Alt-Corbie's berühmtere Tochter, von wo im 9. Jahrh. durch Ansgar und seine Begleiter und Nachfolger die Christianisirung des Nordens ausgieng, und wo die gleich nach der Gründung gestiftete, zuerst von Ansgar geleitete Schule zumal unter den sächsischen Kaisern zu großer Ausdehnung, Blüte und besonders auch bibliothekarischem Reichthum und Ruhm gelangte. Diese und viele andere Benedictinerklöster sind es, welche durch Pflege der Wissenschaften und Künste, durch Thätigkeit für Erziehung und Unterricht Lichtpuncte und Heerde der Bildung in größeren oder kleineren Kreisen wurden. Auch die Benedictinernonnenklöster, nach der Legende von Benedicts Schwester, der hl. Scholastika gegründet, wahrscheinlich aber erst späteren Ursprungs, waren wenigstens theilweise Sitze gelehrter Studien, wie z. B. die hl. Lioba, des Bonifacius Zeitgenossin und Verwandte, als Aebtissin von Bischofsheim selbst mit dem Studium der hl. Schrift, der Kirchenväter, des kanonischen Rechts sich beschäftigte und ihr Kloster zu einer Pflanzschule weiblicher Bildung machte, oder wie im ottonischen Zeitalter die Benedictinernonne Hroswitha zu Gandersheim ein bekanntes Beispiel dafür ist, daß classische Bildung und poetische Begabung auch in den Mauern deutscher Frauenklöster zu finden war.

Werfen wir einen Blick auf die Einrichtung der benedictinischen Klosterschulen, soweit diese aus den erhaltenen Nachrichten zu erkennen ist, so war die nächste Aufgabe derselben zwar allerdings nur die Erziehung und Heranbildung der Oblaten und Novizen für das klösterliche Leben; aber bald erweiterte sich Umfang und Gesichtskreis und es wurden wenigstens die bedeutenderen Klöster auch Bildungsstätten für Weltgeistliche, wie denn z. B. Bonifacius bei seinen klösterlichen Anlagen Fulda, Fritzlar, Ordruf diesen Zweck im Auge hatte. Besonders aber durch Karls d. Gr. universelle Bildungsideen und in Folge seiner Erlasse, welche die Errichtung von Schulen in allen Klöstern und Bischofsitzen anordneten, dehnte sich der Wirkungskreis der Klosterschulen auf den Unterricht und die Erziehung von Jünglingen aller Stände aus, welche für den Dienst des Staats oder der Kirche sich ausbilden wollten. Fürstenkinder und Söhne des Adels, Freie und Kinder von Hörigen, weltliche Kleriker und zukünftige Staatsmänner drängten sich in großer Zahl insbesondere zu den berühmten Schulen herbei, so daß z. B. in Fulda unter Hrabanus nur der kleinere Theil Aufnahme finden konnte. Gegen den gemeinsamen Unterricht von Mönchen, Klerikern und Laien erhoben sich bald gewichtige Stimmen (Alcuin); eine Aachener Synode 817 wollte die Klosterschulen ausdrücklich auf die zum Mönchsstand bestimmten oblati beschränkt wissen (ut schola in monasterio non habeatur nisi eorum qui oblati sunt). Aber das Bildungsbe-

dürfnis und der Bildungstrieb war stärker als solche beschränkte und beschränkende Anordnungen; den disciplinarischen Nachtheil aber, den man vom gemeinschaftlichen Unterricht der verschiedenen Arten von Schülern befürchtete, suchte man dadurch zu beseitigen, daß wenigstens in den größeren Klöstern eine Scheidung stattfand zwischen inneren und äußeren Klosterschulen, scholae interiores und exteriores, scholae claustri und canonicae; doch mag der Unterschied hauptsächlich in der Disciplin bestanden haben. Diese war in beiden Schulen streng: Unart, Unfleiß, Unachtsamkeit auch der adeligen Schüler wurde mit Ruthenstreichen, schwerere Vergehen mit Geißelhieben bestraft. Geleitet wurde der Unterricht in den elementarsten Fächern von einem gewöhnlichen Mönch oder einem Scholasticus; in größeren Klöstern und für höhere Fächer waren gelehrte Mönche und nicht selten Gelehrte vom ersten Rang als magistri angestellt, unter welchen dann wieder andere — seniores genannt — Unterricht ertheilten: so war z. B. in Fulda Hrabanus M. Magister neben einem andern Mönch Samuel, unter ihnen standen 12 seniores; in Corvey sollen in der blühendsten Zeit mehr als 24 Lehrer Unterricht ertheilt haben. Aus den berühmteren Klöstern wurden Lehrer weithin in andere berufen zur Einrichtung oder Leitung von Schulen; oder es wurden Mönche aus einem Kloster auf einige Zeit in andere geschickt, um die dortigen Schuleinrichtungen kennen zu lernen und in das eigene zu übertragen: so schickte Abt Ratger von Fulda den jungen Hrabanus, nachdem er die Diakonatsweihe erhalten, auf ein Jahr zu Alcuin nach Tours, um dann nach dem dortigen Vorbild den Unterricht in Fulda einzurichten; so wurde Abbo von Fleury 985 vom Erzbischof Oswald von York nach England berufen, um dem völlig zerfallenen Unterrichtswesen in den dortigen Klöstern wieder aufzuhelfen; so giengen aus den Schulen zu Fulda, St. Gallen, Reichenau, Corvey, Hirschau u. a. zahlreiche Männer nach allen Seiten hinaus, die dann wieder Gründer und Leiter anderer Klosterschulen wurden. Von einem St. Galler Lehrer Iso wird gerühmt, man habe sich's zur Ehre geschätzt, auch nur eine Stunde sein Zuhörer gewesen zu sein; von einem andern St. Galler Schüler und Lehrer wird berichtet, das Dociren sei ihm so sehr zum Lebensbedürfnis geworden, daß er, zum Bischof von Lüttich erhoben, auf allen seinen Reisen eine Schule und eine Bibliothek als unentbehrliche Reiseeffecten mit sich führte.

Unterrichtsgegenstände waren zunächst als nothwendigste Erfordernisse eines Mönchs: Lesen, Schreiben, Psalmensingen. Männer, die lesen und schreiben konnten, (lectores, scriptores, aber auch viros aliarum artium eruditos) ließ Bonifaz aus England kommen und vertheilte sie in die Klöster, um die Kinder lesen zu lehren. Wie nöthig der Gesangunterricht zumal in den deutschen Klöstern war, geht z. B. aus einer Aeußerung des St. Galler Ekkehard hervor, der das Singen der germanischen Kehlen dem Rasseln von Wagen vergleicht. Neben den französischen Gesangschulen zu Soissons, Metz, Orleans u. a. zeichneten sich besonders auch Fulda, St. Gallen, Reichenau, Corvey, Hirschau durch Pflege des Gesangs und zum Theil auch der Instrumentalmusik aus (wie z. B. in St. Gallen Tuotilo die Söhne des Adels im Saitenspiel unterrichtete). Auf die Schreibekunst und zwar auf kalligraphisches wie orthographisches Schreiben wurde um so größeres Gewicht gelegt, da ja Mönche und Geistliche fast die einzigen Schreiber für die Bedürfnisse der Wissenschaft und des Lebens waren und ihnen jede Art von Aufzeichnungen, Urkundenabfassung, wie die Vermehrung und Erhaltung der Literatur durch Abschreiben oblag. Mit Recht schärfen daher Karls d. Gr. Capitularien pünctliche Erlernung und Uebung dieser Kunst vor Allem ein; einzelne Klöster, wie besonders St. Gallen, wo man am zierlichsten schrieb, und Schreibekünstler wie Sintram in St. Gallen gelangten dadurch zu großem Ruhm. Mittelpunct des wissenschaftlichen Unterrichtes, zumal für Mönche und Kleriker, war oder sollte doch sein das Schriftstudium sammt den dazu erforderlichen Hülfswissenschaften. In diesen Kreis wurden aber auch nach und nach die verschiedensten Kenntnisse und Disciplinen mit hineingezogen oder daran angelehnt: vor Allem Grammatik, d. h. Kenntnis der

lateinischen, zum Theil auch der griechischen Sprache (Mönche, welche diese verstanden, hießen in den Klöstern griechische Brüder, fratres Ellinici). Das Lateinische war nicht bloß ausschließliche Unterrichts-, sondern auch fast alleinige Conversationssprache: als Ekkehard II. in St. Gallen Schulvorstand war, wagte außer den kleinsten Knaben niemand ein anderes Wort als Latein zu sprechen. Daran schloß sich die Lectüre classischer Schriftsteller und Dichter, namentlich des Cicero, Sallust, Virgil, Ovid, Lucan u. a.; das Lesen der Dichter führte zu der vielgeübten und hochgeschätzten Kunst des Versemachens, und durch die Nachahmung classischer Muster bildete sich der eigene dichterische Sinn und Geschmack in den verschiedensten Richtungen (Walafried Strabo, Salomo III., Hermann der Lahme und viele andere ihrer Klosterbrüder in Reichenau und St. Gallen glänzten als Dichter, Hroswitha dichtete heilige Komödien nach terenzischem Vorbild, die St. Galler Mönche Notker Balbulus, Ratpert, Tuotilo und ihre Schüler wurden durch ihre Sequenzen Hauptbeförderer des Kirchengesangs und der kirchlichen Liederdichtung). Andere Sprachen wie z. B. die hebräische und arabische waren nicht Unterrichtsfächer, sondern nur seltene Gegenstände des Lernens und Wissens bei einzelnen hervorragenden Geistern. Wie viel aber trotz der Verachtung der gelehrten Mönche gegen die ungefüge und barbarische Sprache des Volks dennoch für diese in deutschen Klöstern, vor Allem St. Gallen, geschehen ist, durch Sammlung und Aufzeichnung deutscher Wörter, Lieder, Glaubens-, Gebets- und Beichtformeln, durch Uebersetzungen aus der und in die deutsche Sprache, ja durch vereinzelte Versuche, christliche Stoffe, besonders die evangelische Geschichte in der Mundart des Volks zu bearbeiten, ist aus der Geschichte der deutschen Sprache und Literatur genugsam bekannt. — An den sprachlichen Unterricht oder die Grammatik, welche unter den Lehrfächern der Klosterschulen nach der althergebrachten Eintheilung der Wissenschaft in die septem artes oder das trivium et quadrivium vorn anstand, schloßen sich zunächst Rhetorik und Dialektik an. Durch den eifrigen Betrieb der letzteren, wie wir ihn seit dem 10. Jahrh., nicht ohne Einfluß eingewanderter irländischer Lehrer (Scoti), in den Klosterschulen besonders Frankreichs finden, bereitet sich die scholastische Philosophie und Theologie des Mittelalters vor; auch Nonnen ließen sich in der Dialektik unterrichten. Auch die mathematischen und realistischen Wissenschaften, Arithmetik, Geometrie und Feldmeßkunst, Astronomie, Geographie, Naturkunde und Medicin waren Gegenstände des Unterrichts in den Klosterschulen, und mehr noch der literarischen Bearbeitung von Seiten einzelner Gelehrten: so waren z. B. in St. Gallen Iso und Notker der Arzt, in Reichenau Walafried Strabo durch naturkundliche und medicinische Kenntnisse berühmt, in Mathematik und Astronomie, wie fast in allen Wissenschaften war Hermann der Lahme erfahren, die naturwissenschaftlichen, mathematischen wie philosophischen Kenntnisse eines Abt Wilhelm von Hirschau werden von den Zeitgenossen gerühmt und durch die ihm zugeschriebene Schrift philosophia Wilhelmi magistri bezeugt; die erste Hochschule der Medicin zu Salerno wurde von einem Schüler von Monte Cassino gegründet. Von theologischen Fächern waren es besonders Schrifterklärung (um die z. B. Hrabanus M., sein Freund Haymo von Halberstadt, Schulrector zu Fulda und Hersfeld, später Bischof, ferner Christian Druthmar, ein Schüler von Corbie, vor Allem aber Walafried Strabo in Reichenau durch seine im ganzen Mittelalter berühmte glossa ordinaria sich Verdienste erwarb), Kenntnis der Kirchengesetze und der nothwendigsten Stücke des Kirchendienstes, aber auch patristische, dogmatische, ethische Studien, wozu die künftigen Kleriker Anleitung erhielten. Weniger Unterrichtsgegenstand, aber ein Hauptfeld der literarischen Thätigkeit der Benedictiner und dasjenige Gebiet, worauf sie wohl das Meiste und Größeste geleistet haben, ist das der Geschichtschreibung: durch ihre Annalen und Chroniken, Biographieen und Nekrologieen, ihre Schenkungsbücher und Urkundensammlungen sind die Benedictiner für alle Völker des neueren Europa geworden, was Herodot für die Griechen — die Väter der Geschichte, „ohne deren Aufzeichnungen wir von unsrer eigenen Geschichte so wenig wüßten

als neugeborene Kinder." — Einen interessanten Ueberblick über den Stand der klösterlichen Bildung am Schluß des 9. Jahrh. giebt uns das encyklopädische Wörterbuch, das gewöhnlich dem Abt Salomo III. von St. Gallen zugeschrieben wird (glossae Salomonis), sowie die Schriften eines Beda, Alcuin, Hrabanus Maurus, Hermannus Contractus u. a. Diese aus dem Schoos der Klöster selbst hervorgegangenen Werke und ebenso die Bruchstücke von Bücherverzeichnissen, die wir über einige der bedeutenderen Klosterbibliotheken besitzen, geben Zeugnis, daß die Klöster der fleißigen und gelehrten Benedictiner in den Blütezeiten des Ordens in der That waren, wie sie selbst sie gerne nannten — monasteria studiorum, und daß zu jener Zeit der alte Grundsatz des Ordens Wahrheit war: Ex scholis omnis nostra salus, omnis gloria, omnis felicitas, divitiae omnes ac ordinis splendor constansque stabilitas.

Nur freilich eben an der Stabilität dieser Bestrebungen fehlte es. Wie ihrem ursprünglichen geistlichen Berufe, Muster christlicher Frömmigkeit und Tugend zu sein, so blieben die Benedictiner auch ihrer wissenschaftlich pädagogischen Aufgabe keineswegs für die Dauer treu. Was sich im ganzen Verlauf der Kirchengeschichte bei allen geistlichen Orden als stehende Erscheinung wiederholt, daß Blüte und Verfall, Verfall und Reformversuche sich in schnellem Wechsel und einförmiger Wiederholung folgen, — das bildet auch so ziemlich den Inhalt der Geschichte des Benedictinerordens, wie fast jedes einzelnen Klosters: — nach einer Zeit innerlicher und äußerlicher Blüte rascher Verfall des geistlichen und geistigen Lebens, der Zucht und des Wohlstands, herbeigeführt durch Sünden intra et extra muros, durch störende Einwirkungen weltlicher Gewalt, besonders durch misbräuchliche Verschenkung der Klostereinkünfte an Laienäbte und Commendaturäbte, dann aber auch innere Entartung, besonders in Folge des steigenden Reichthums und Wohllebens, Verachtung der Regel, und Hand in Hand damit meist auch die oblivio litterarum, die Abnahme wissenschaftlichen Interesses und geistiger Thätigkeit, Verfall der Schulen, Verschleuderung der Bücherschätze u. dgl.; aus Tugendschulen wurden vielfach Lastersitze, aus Stätten der Entsagung reiche, von weltlichem Leben, von Jagd- und Kriegslärm rauschende Herrenschlösser, und die Seelenfeindin otiositas, vor welcher der Stifter so ernstlich warnt, wurde in vielen der nach ihm sich nennenden Klöster nur allzusehr heimisch. Solchen Entartungen abzuhelfen, werden bald von der staatlichen oder bischöflichen und päpstlichen Obergewalt, bald vom Orden selbst, von einzelnen Aebten und Conventen Reformationen versucht, die bald einfache Rückkehr zur ursprünglichen Regel, bald neue zeitgemäße Modificationen oder Schärfungen bezwecken, und die — soweit sie überhaupt Erfolg haben — theils bloß zu Verbesserungen oder Neuerungen innerhalb des Ordens, theils aber — besonders seit dem Neuerwachen eines schwärmerischen Asketengeistes seit dem Ende des 10. Jahrhunderts — zu Abzweigungen von dem bisherigen gemeinsamen Stamm und zur Bildung neuer selbständiger Orden führen. Der Hauptunterschied des Benedictiner*orden*s — wie er jetzt erst im Gegensatz gegen diese jüngeren Mönchsorden heißen kann — besteht hinsichtlich der äußeren Verfassung darin, daß es bei den Benedictinern niemals zu einer eigentlichen Ordensorganisation mit Centralregierung und Unterordnung der einzelnen Klöster unter eine oberste Ordensbehörde kam. Eben darum war nun aber auch das gewöhnlichste Mittel, das zur Reformation der verfallenen Zucht angewandt wurde, der Versuch, eine solche Organisation anzustreben und wenigstens eine kleinere oder größere Anzahl von Klöstern zur Einheit einer Congregation zusammenzuschließen, d. h. zu einer freiwilligen Vereinigung von übrigens selbständigen Klöstern, welche sich zu Beobachtung der Regel Benedicts und gewisser neuer Bestimmungen verpflichteten.

Nachdem schon im 9. Jahrhundert unter Ludwig dem Frommen der große Erneuerer der Benedictinerregel, Benedict von Aniane, etwas ähnliches versucht und insbesondere auch um Belebung des wissenschaftlichen Sinns unter den Mönchen sich verdient gemacht hatte: so führte im 10. Jahrhundert die große Entartung und Verwilderung vieler französischer Klöster zu einer Erneuerung und theilweisen Schärfung der ursprünglichen Regel

durch die Aebte Berno und Odo von Clugny (910 ff.) und zu Gründung der ersten sogenannten Congregation, der von Clugny. Während diese, wenigstens anfangs, mehr dem Geist strenger Askese und Werkheiligkeit als dem Dienst der Wissenschaft huldigte, und im hildebrandischen Zeitalter insbesondere auf die Entwicklung des hierarchischen Systems der römischen Kirche von großem Einfluß war: so suchte Abt Wilhelm von Hirschau (1069—91) in seinen nach dem Muster von Clugny entworfenen Hirschauer Constitutionen, denen sich eine Congregation von 69 deutschen Klöstern anschloß, mönchische Frömmigkeit und Sittenstrenge mit eifriger wissenschaftlicher und künstlerischer, literarischer und pädagogischer Thätigkeit zu verbinden. Die Aufnahme von Laienbrüdern zu Verrichtung gröberer Handarbeit gab den eigentlichen Mönchen ungestörte Muße zu wissenschaftlicher Arbeit in der Schule und in dem Schreibzimmer (scriptorium), wo beständig 12 Mönche unter einem gelehrten, corrigirenden und collationirenden Aufseher mit dem Abschreiben von Manuscripten zu Vermehrung der eignen und fremder Klosterbibliotheken beschäftigt waren. Von Hirschau aus verbreiteten sich wissenschaftliche Bestrebungen, Kenntnisse und literarische Schätze auch in die zahlreichen, von dort aus neugegründeten oder reformirten Klöster. Doch mit dem 12. und vollends dem 13. Jahrhundert ist die Zeit der großen culturhistorischen Bedeutung des Benedictinerordens vorbei. Theils durch eigene Schuld, durch die Ueppigkeit, Hoffart und Bequemlichkeit der reichen und aristokratischen, meist aus dem Kreise der Aristokratie sich ergänzenden Klosterherren, wozu die fleißigen und demüthigen Jünger Benedicts allmählich geworden waren, — theils durch den veränderten Geist der Zeit, durch das Aufkommen anderer Orden, die durch den Reiz der Neuheit, durch den größeren Glanz ihrer Mönchstugenden, durch ihr volksthümlicheres Gebaren und Wirken und ihre wohlgegliederte festgeschlossene Organisation schnell zu überwiegendem Einfluß auf Kirche und Volk gelangten, — verloren die Benedictiner den größten Theil ihrer bisherigen Alleinherrschaft, wie auf dem Gebiet des Mönchslebens, so auf dem der Gelehrsamkeit und Bildung zuerst an die, besonders durch Bernhard von Clairvaux zu hohem Ansehen gelangten, Cisterzienser (die weißen Mönche im Gegensatz gegen die schwarzen Benedictiner), die sich besonders in den germanisirten und christianisirten Slavenländern ähnliche Verdienste um Boden- und Geistescultur erworben haben, wie anderwärts die Benedictiner, — dann aber seit dem Anfang des 13. Jahrhunderts an jene völlig neuen, alle bisherigen Erscheinungen des Mönchthums bald weit überbietenden Triebe des alten Stamms — die Bettelorden, besonders Dominicaner und Franciscaner. Die von dem Benedictinerorden übernommene nächste Aufgabe der Bewahrung und Ueberlieferung der alten classischen und christlichen Bildungsschätze an die neuen christlichen, romanisch-germanischen Völker war erfüllt. Jener neue Aufschwung des mittelalterlichen Geistes zu selbständigerem Verarbeiten des Ueberlieferten und eigenem Schaffen, wie er in der Stiftung der ersten Universitäten, in der scholastischen Philosophie und Theologie, in der Ausführung des hierarchischen Gebäudes, sowie andrerseits in dem Aufstreben des freien Bürgerthums und dem Verlangen nach einer mehr volksthümlichen Bildung und Frömmigkeit vom 12.—15. Jahrhundert hervortritt, war von den Benedictinern zwar mitvorbereitet und eingeleitet: wie ja die Anfänge der Scholastik von den Benedictinern Lanfranc und Anselm und ihrer Klosterschule zu Bec in der Normandie ausgiengen — Abälard in dem ebenso gelehrten als praktisch tüchtigen Abt Peter von Clugny einen Beschützer fand, — die Gründung mehrerer Universitäten von Gliedern des Benedictinerordens veranlaßt oder unterstützt wurde, die deutsche Nationalliteratur und die mittelalterliche Kunstentwicklung hinter benedictinischen Klostermauern, wo nicht geboren ist, so doch einen guten Theil ihrer Kindheit verlebt hat. In der weiteren Entwicklung des mittelalterlichen Culturlebens aber — der Hierarchie, Scholastik, Universitäten, Kunst, Poesie und Literatur — treten die Benedictiner theils hinter den Mitgliedern anderer Orden, besonders der Bettelorden, theils hinter den neuen Elementen und Factoren der Bildung weit zurück. Zwar zeichnen sich immer noch einzelne Klöster durch die Trefflichkeit ihrer Schulen, oder einzelne Ordensglie-

der durch pädagogische Verdienste oder wissenschaftliche Leistungen aus; ja wir finden sogar, daß Einzelne, dem Zuge der Zeit folgend, wie z. B. ein Abt Wilhelm zu Clugny, Abt Otto von Ottobeuren in Schwaben im 12. Jahrh., den Versuch machten, auch den niederen Volksclassen Schulunterricht zu gewähren. Im allgemeinen aber meldet die Geschichte so ziemlich aller Klöster, von denen wir Nachrichten haben, und am meisten die der berühmtesten und reichsten, z. B. Monte Cassino, Fulda, St. Gallen, Reichenau, Clugny, Corvey, Hirschau u. s. f. von einem im 12. oder 13. Jahrh. — bei den einen früher, bei den andern später — beginnenden, oft Jahrhunderte lang währenden tiefen Verfall der Disciplin, des wissenschaftlichen Lebens und meist auch der ökonomischen Zustände. In Fulda war schon im 11. Jahrh. die Disciplin so verfallen, daß man zu einer Reform neuen Samen aus Schottland verschreiben mußte. In Corvey begann mit dem Tod Abt Wicbolds 1174 ein Sinken, dem keine Reformversuche Einhalt thun konnten, so daß Nicolaus Cusanus im 13. Jahrh. das Kloster in sittlicher wie in wissenschaftlicher Beziehung im traurigsten Zustand fand. Lorsch war schon im 13. Jahrh. sittlich und finanziell so heruntergekommen, daß der Erzbischof von Mainz es nicht anders zu reformiren wußte als durch Uebergabe an die Cisterzienser, und als diese von den frühern Bewohnern wieder verjagt wurden, an Prämonstratenser Chorherrn. Hirschau hielt sich eine zeitlang auf der durch Wilhelm erlangten Höhe, aber mit der zweiten Hälfte des 13. Jahrh. beginnt unaufhaltsam der Verfall. In Clugny war dem schon im Anfang des 12. Jahrh. unter Abt Pontius eingerissenen Unwesen von dem tüchtigen Abt Peter dem Ehrwürdigen noch einmal kräftig gesteuert worden, aber schon zu Ende des 12. Jahrh. hatte Sittenverderben und Unwissenschaftlichkeit wieder so eingerissen, daß alles, was einzelne Aebte zur Hebung der Disciplin oder des wissenschaftlichen Lebens (z. B. Abt Yvo 1269 durch Gründung eines Collegiums in Paris) versuchten, vergeblich blieb. In St. Gallen nahm besonders, seit seine Aebte 1204 zu Fürstäbten erhoben waren und sich mehr kriegerischen und weltlichen Beschäftigungen widmeten, der wissenschaftliche Geist so sehr ab, daß manche Aebte sich nicht einmal mehr aufs Schreiben verstunden, wenn gleich die kostbaren Schätze der Bibliothek hier besser als anderwärts bewahrt wurden. In Monte Cassino endlich, dem Stammkloster selbst, fand Boccaccio im 14. Jahrh. die einst so herrliche Bibliothek in solch traurigem Zustand, daß die Bücher dick voll Staub, von den Mönchen selbst zerrissen oder als Maculatur verkauft, das Zimmer ohne Thür und Schloß, in den Fenstern Gras gewachsen war.

Die Nothwendigkeit einer durchgreifenden Reform wurde seit dem 14. Jahrh. mehr und mehr eingesehen, und mehrfach, besonders von Papst Clemens V. 1311 und Benedict XII. 1336 versucht. Neben vielfachen Vorschriften über Verwaltung, Klosterzucht, Clausur u. s. w. und neben dem freilich niemals durchzuführenden Versuch, dem Orden durch Eintheilung der Klöster in Provinzen, durch Anordnung von Provinzialcapiteln und Visitationen eine geschlossene Organisation zu geben, ist das Hauptverdienst dieser beiden Constitutionen, der sogenannten Clementina und Benedictina, daß der Orden nunmehr auf seine zwar beschränktere, aber immerhin noch segensreiche Aufgabe — die Errichtung von Gelehrtenschulen und Pflege einer tüchtigen kirchentreuen Wissenschaftlichkeit zunächst unter den Theologen, aber auch für andere Studirende, — aufs neue hingewiesen wurde. Mit diesen beiden Constitutionen beginnt für den Orden eine neue Epoche, zwar nicht mehr der umfassenden kirchen- und cultur-historischen, aber doch der pädagogisch-didaktischen und literarischen Wirksamkeit. In jedem Kloster sollten Lehrer der Grammatik und Philosophie aufgestellt, junge fähige Mönche — und zwar von je 20 mindestens einer — auf Kosten des Klosters auf Universitäten gesandt werden, um hier, unter der Aufsicht von Prioren zusammen lebend, zur Hälfte Theologie, zur Hälfte kanonisches Recht zu studiren.

Allein die Ausführung dieser Anordnungen fand vielfachen Widerstand, und in nicht wenigen Klöstern blieben alle Versuche zur Neubelebung des Ordens und seiner wissenschaftlichen Richtung ohne Erfolg, auch nachdem die großen Reformconcilien des 15.

Jahrh. sich der Klosterreform angenommen hatten. „War doch — wie Geiler von Kaisersberg klagt — das ganze Consilium von Basel nit so mächtig, daß es mocht ein Frauenkloster reformiren; wie hart wäre es erst in den Mannsklöstern zu thun, wo nichts als Edle inn sind." Einzelnes aber geschah immerhin zu Herstellung von Zucht und wissenschaftlicher Beschäftigung von einzelnen Aebten und Klöstern, z. B. zu Mölk in Oesterreich, Bursfeld bei Minden (Bursfelder Congregation 1420, an die sich viele deutsche Klöster anschloßen); die englischen Benedictiner gründeten 1343 einen theolog. Lehrstuhl an der Universität Oxford und trafen Anordnungen zur Förderung wissenschaftlicher Studien; in St. Gallen errichtete Ulrich Rösch († 1491), der vom Küchenjungen zum Fürstabt sich aufgeschwungen und auf Herstellung des Wohlstands wie des wissenschaftlichen Ruhms seiner Abtei eifrig bedacht war, ein Gymnasium, an das er auswärtige Professoren berief, ja sein zweiter Nachfolger, Franz Geisberger, trug sich mit dem Gedanken, in dem benachbarten Rorschach eine hohe Schule zu gründen.

Im 16. Jahrh. erlitt der Orden durch die Kirchenformation und die Secularisationen geistlicher Güter und Stiftungen außerordentliche Verluste an Ausdehnung und Reichthum, und fast ebensoviel verlor er durch den neuen Rivalen, der sich vorzugsweise auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts erhob, durch die Jesuiten, an Ansehen und kirchlich pädagogischer Wirksamkeit. Hatte zur Zeit des Constanzer Concils der Benedictinerorden mit seinen verschiedenen Zweigen 15,107 Klöster gezählt, so sank diese Zahl nach der Reformation bis auf circa 5000 Klöster in allen Ländern der katholischen Christenheit; jetzt mag höchstens noch 1/6 hievon wirklich bestehen. Doch erwachte, nachdem auch das Tridentiner Concil sich mit der Reform des Ordens befaßt und insbesondere die Vereinigung der bisher noch unverbundenen und exemten Klöster in Congregationen angeordnet hatte, in einzelnen Ländern und Congregationen im Lauf des 16. und 17. Jahrh. wenigstens für einige Zeit neuer wissenschaftlicher Eifer. Einiges geschah in dieser Beziehung in Italien im 17. Jahrh., wenn gleich sich die dortige Congregation von Monte Cassino und Santa Justina mehr durch Reichthum und Vornehmheit als durch Gelehrsamkeit auszeichnete; in Spanien war die Congregation von Valladolid im 18. Jahrh. thätig für Wissenschaft; in Deutschland wurden seit dem 16. Jahrh. neue Klosterschulen für philologische, philosophische und theologische Studien errichtet, bestehende verbessert, und für akademische Bildung fähiger Mönche gesorgt (vgl. die Beschlüsse der Provincialcapitel in Schwaben 1533, in Cöln 1536). In St. Gallen war ein Abt Diethelm Blaarer im 16., Pius Reher und Cölestin im 17. Jahrh. bemüht für Hebung der Studien: Reher wollte in seinem Kloster lieber einen eingefleischten Teufel als einen unwissenden Mönch sehen. Namentlich aber waren es die französischen Benedictiner, welche seit Anfang des 17. Jahrh. durch mönchische Tugenden und mehr noch durch ihre wissenschaftlichen Verdienste alle andern Congregationen des Ordens verdunkelten und eine neue, wenn auch kurze Glanzperiode benedictinischer Gelehrsamkeit begründeten. Hatte schon die Congregation von St. Vannes und St. Hidulph (s. 1604) durch Strenge der Observanz und durch Gelehrsamkeit (Lami, Cellier, Augustin Calmet u. a. gehören ihr an), besonders auch durch eine ziemliche Anzahl von trefflichen Schulen der Philologie, Exegese, Kirchengeschichte, sich ausgezeichnet, so war es doch erst die 1618 in dem Kloster der Wilhelmiten oder Weißmäntel (blancs manteaux) zu Paris gestiftete, nach dem angeblich ersten Apostel der Benedictinerregel in Frankreich benannte Congregation des heil. Maurus, welche, durch Cardinal Richelieu besonders im Gegensatz gegen die Jesuiten begünstigt, durch ihren General Gregor Tarisse (1630—48) wissenschaftlich organisirt, fast ein Jahrhundert lang eine pädagogische und literarische Thätigkeit entfaltete und Verdienste um Jugendunterricht und Wissenschaft (bes. Geschichte, Alterthümer, Patristik, Literatur- und Kirchengeschichte) sich erwarb, wie sie nicht leicht eine zweite gelehrte Corporation aufzuweisen hat. Wenn Richelieu in den Maurinern den übermächtigen Jesuiten und ihrer Beherrschung des katholischen Schulwesens und der Wissenschaft ein Gegengewicht entgegenzustellen suchte, so entsprachen die Mauriner dieser

Aufgabe vollkommen. Mit dem freieren und tieferen wissenschaftlichen Geist, der sie beseelte, wußten sie gar geschickt Einrichtungen zu verbinden, die sie den Jesuiten abgelernten, wie besonders die Errichtung von eigenen Novizenhäusern, worin die Novizen zwei Jahre lang Kirchenlehre und Ordenscerimoniell, 5 Jahre lang Sprachen, philosophische, theologische und historische Wissenschaften studiren mußten, um dann nach einjähriger Recollection in andern dazu bestimmten Klöstern die Priesterweihe zu erlangen. Daneben hatten sie noch besondere Schulen für junge Adelige, sowie höhere Lehranstalten, worin griechische und hebräische Sprache, positive Theologie, Casuistik, kanonisches Recht von gelehrten Superioren vorgetragen wurde und die also die Stelle der Universitätsbildung ersetzen sollten. Der eigentliche Ruhm der Mauriner beruht aber mehr noch auf ihren literarischen, als auf ihren pädagogisch-didaktischen Leistungen. Der General, der gewöhnlich in dem Kloster St. Germain des Prés zu Paris seinen Sitz und hier die vorzüglichsten Gelehrten der Congregation um sich versammelt hatte, war berechtigt, zum Behuf großer wissenschaftlicher Unternehmungen aus der ganzen Congregation, die in ihrer Blütezeit 180 Klöster umfaßte, die geeignetsten Glieder auszuwählen und unter sie die verschiedenen Rollen nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten, Kenntnisse und Neigungen zu vertheilen, so daß die einen Materialien sammelten, andere sie ordneten und verarbeiteten, andere die fertigen Manuscripte prüften und feilten, bevor sie dem Druck übergeben wurden, wobei jeder auf eigenen Ruhm zu Gunsten des Ordens soweit verzichtete, daß oft Verfasser und Mitarbeiter der vom Orden herausgegebenen Werke nicht einmal genannt wurden. Solche Arbeitstheilung und solch uneigennütziges Zusammenwirken vieler Gelehrter, die reichen Bücher- und Urkundensammlungen, welche die Congregation selbst besaß und vermehrte, sowie der freie Gebrauch der königlichen und Privatarchive und Bibliotheken in ganz Frankreich, der ihnen gestattet war, die Ausbeute wissenschaftlicher Reisen gelehrter Ordensglieder ins Ausland, die gänzliche Befreiung von zeitlichen Sorgen, die der steigende Reichthum ermöglichte, die den Gelehrten und Schriftstellern gewährte Muße und Ungebundenheit, der Zusammenfluß vieler guten Köpfe und der tüchtige Nachwuchs, den sich die Congregation selbst heranzog, machte ihr die Ausführung zahlreicher gelehrter Werke vom größesten Umfang und von bleibendem Werth für die Wissenschaft möglich. Es ist vorzugsweise das Feld der Geschichte und Kirchengeschichte mit ihren verschiedenen Zweigen und Hülfswissenschaften, auf welchem sich die gelehrten Arbeiten der Mauriner bewegten. Namen wie Mabillon, Montfaucon, Martene, Durand, Sainte Marthe, Felibien, d'Achery, Bouquet, Ruinart, Massuet, Martianay, Gerberon und viele andere, — Werke wie die Annalen und die Heiligengeschichte des Benedictinerordens, die herrlichen Ausgaben der Kirchenväter, die Quellensammlungen zur Geschichte Frankreichs und einzelner Provinzen und Städte, die reichen Urkundensammlungen zur allgemeinen und localen Kirchengeschichte, die Gallia christiana, die bahnbrechenden Werke für Diplomatik und historische Chronologie, die Sammlungen für kirchliche und profane Alterthümer (von Montfaucon), die neue Ausgabe von Dufresne-Du Cange's mittelalterlichem Glossar, die Literärgeschichte Frankreichs und eine Menge kleinerer, exegetischer, dogmatischer, asketischer, kirchenrechtlicher, philologischer, philosophischer, geschichtlicher, biographischer Schriften sichern den Religieux Benedictins de la Congregation de St. Maur eine der ersten Stellen in der Geschichte der Wissenschaften und geben ein rühmliches Zeugnis, was für ein ganz anderer Geist gediegener Wissenschaftlichkeit, freimüthiger und unbefangener Wahrheitsliebe in den Unterrichts- und Erziehungsanstalten dieser Benedictiner herrschte, als in den Dressuranstalten der Jesuiten. Aber eben der Neid und die Eifersucht dieser Gegner und andrerseits der freimüthige Wahrheitssinn der Mauriner war es, der sie in die Streitigkeiten über die Bulle Unigenitus verwickelte und ihnen, da sie auf die Seite der sog. Appellanten traten, die Ungnade des französischen Hofes wie des Papstes zuzog, was dann auch auf die wissenschaftliche Thätigkeit des Ordens störend zurückwirkte. Die französische Revo-

lution brachte auch dieser Congregation wie den französischen Klöstern der andern Orden die Aufhebung.

Das glänzende Vorbild dieser französischen Benedictiner blieb nicht ohne günstigen Einfluß auf ihre Ordensbrüder in anderen Ländern. Namentlich unter den deutschen Benedictinern erwachte im 18. Jahrh. wenigstens theilweise neuer wissenschaftlicher Eifer, wenn sie gleich weder in Bezug auf den Umfang noch den Werth ihrer Leistungen mit den französischen Ordensgenossen sich vergleichen lassen. Freilich kam es in Deutschland nie zu einem größeren oder dauernderen Zusammenschluß der Klöster untereinander, und einer lebendigeren und nachhaltigen wissenschaftlichen Thätigkeit standen mancherlei Verhältnisse hemmend im Weg, vor Allem die gewöhnliche Besetzung der Abtstellen in den reichsfreien, gefürsteten oder sonst ansehnlichen Abteien mit Söhnen des Adels, denen es meist mehr um Reichthum und Lebensgenuß, als um Schulwesen und Wissenschaft zu thun war, und wo oft ein Nachfolger wieder störte und zerstörte, was der Vorgänger mühsam gegründet. Desto mehr verdient Anerkennung, was wenigstens einzelne Aebte oder Klöster auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts oder in literarischer Beziehung versuchten und leisteten, z. B. St. Blasien im badischen Schwarzwald unter seinem berühmten Fürstabt Martin Gerbert (1764—1793), Banz in Franken, St. Emmeran in Regensburg, bayrische Klöster wie Ettal, Benedictbeuren und Tegernsee, besonders aber die berühmten österreichischen Abteien Kremsmünster, wo seit 1548 eine Schule, seit 1744 eine „adeliche Akademie" besteht, Mölk, Göttweih (bes. unter Abt Bessel), das Schottenkloster in Wien; ferner die böhmische Congregation, die unter Maria Theresia auf Betrieb des Abts Löbel in Prag das Theresianum als Lehranstalt für junge Adelige stiftete u. s. w. Freilich blieben alle derartige Bestrebungen nicht bloß vereinzelt, sondern erlitten auch störende Unterbrechungen. Nachdem zuerst die Reform Josephs II. in den österreichischen Landen, dann die französische Revolution, die Auflösung des deutschen Reichs und die darauf folgenden Secularisationen dem Orden schwere Verluste beigebracht hatten, und insbesondere in Deutschland alle außerösterreichischen Benedictinerklöster nach und nach von dem Loos der Aufhebung betroffen worden waren: begann erst in den letzten Jahrzehnden wieder da und dort eine günstigere Zeit für den Orden wie für andere römisch-katholische Institutionen. Zuerst war dies der Fall in Ungarn, wo Kaiser Franz schon 1802 den von Joseph II. aufgehobenen Orden restituirt hatte und wo derselbe seitdem dem Unterricht der Schuljugend in 8 Gymnasien und der akademischen Jugend auf 2 Universitäten sich widmete; in Deutsch-Oesterreich, wo sich die Abteien Mölk, Kremsmünster, Göttweih, Seitenstätten, St. Florian u. a. fortwährend durch einzelne gelehrte Conventualen und reiche wissenschaftliche Sammlungen auszeichnen, und wo neuestens zum Theil der Gymnasialunterricht in die Hände der Benedictiner gelegt wird (so ist z. B. seit April 1857 der Unterricht an dem 8classigen Gymnasium in Graz den Benedictinern des Stifts Admont übergeben worden). In Bayern sind seit dem Concordat von 1817 einige Benedictinerklöster, besonders für Zwecke des Jugendunterrichts, wiederhergestellt oder gegründet worden, so 1834 die Benedictinerabtei in Augsburg, welcher die katholische Studienanstalt bei St. Stephan, das kathol. Studentenseminar und das kathol. Seminar der Adeligen übergeben wurden, ferner die Benedictinerklöster zu Metten, Ottobeuren, Scheuern, München. In Frankreich hat seit 1833 die Abtei Solesmes angefangen, die wissenschaftlichen Bestrebungen der Mauriner wieder aufzunehmen (Spicilegium Solesmense ed. Pitra), während in andern Ländern, z. B. Schweiz, Spanien, Sardinien erst die letzten Jahrzehnde diesem wie anderen geistlichen Orten neue Verluste und Beschränkungen gebracht haben (vgl. hiezu die betr. statistischen Artikel dieser Encyklopädie). — Nach Feßlers Berechnung soll der Benedictinerorden in den 13 Jahrhunderten seines Bestehens 24 Päpste, 200 Cardinäle, 1600 Erzbischöfe, 4000 Bischöfe, 1560 kanonisirte Heilige, 15,700 Schriftsteller unter seinen Mitgliedern gezählt haben. Gewiß, wenn in der gegenwärtigen Zeit der Restaurationen auf dem Gebiete des römisch-katholischen Kirchen-

und Unterrichtswesens irgend einer der zahlreichen Ordensverbindungen ein neues Aufblühen zu wünschen wäre, so wären dies die fleißigen, gelehrten, frommen und freisinnigen Benedictiner.

Von der massenhaften Literatur führen wir hier nur an für die Ordensgeschichte überhaupt die Quellenwerke: J. Mabillon, Annales Ordinis S. Benedicti (bis 1157) VI tomi, Paris 1703—39; sowie die Heiligengeschichte des Ordens von d'Achery und Mabillon, Paris 1668—1701, 6 Thl., sodann von Bearbeitungen Helyot, ausführl. Geschichte der geistl. und weltl. Kloster- und Ritterorden, aus dem Franz., Lpzg. 1753, Bd. 5 und 6; ein guter Auszug hieraus in Ersch und Grubers Encykl. Bd. IX; Vogel in Herzogs Realencykl. II, S. 28 ff. und die allgemeinen kirchengeschichtlichen Werke. Ueber die literarische und culturhistorische Bedeutung des Ordens s. ferner Magnoald Ziegelbauer, historia rei literariae Ordinis S. Benedicti, herausg. von O. Legipontius, Augsb. 1754; Mabillon Tractatus de studiis monasticis; Paris 1691; Tassin, hist. lit. de la Congrégation de S. Maur., Brüssel und Paris; Herbst, über die Verdienste der Mauriner um die Wissenschaften (Tüb. Quartalschr. 1833. H. 1. 2. 3); Brandes, der Bened.-O. nach seiner weltgeschichtlichen Bedeutung (Tüb. Quartalschr. 1851, I). **Wagenmann.**

Beneke (Friedrich Eduard), außerordentlicher Professor der Philosophie in Berlin, wurde am 17. Februar 1798 zu Berlin geboren und starb daselbst am 1. März 1854. Sein Vater war Justizcommissarius und Hoffiscal, seine Mutter eine Schwester des als Jugendschriftsteller bekannten Predigers Wilmsen. Den ersten Unterricht empfieng er in der Vorbildungsschule des Professors Hartung. Schon im 12. Jahre konnte er in die Ober-Tertia des Friedrich-Werder'schen Gymnasiums aufgenommen werden, welches damals unter Bernhardi's Leitung sich aus früherem Verfalle wieder zu erheben begann. Anregend wirkten hier namentlich Bernhardi selbst und Spilleke durch geistvolle Behandlung des Lehrstoffes und durch das Vorbild sittlicher Energie auf den lernbegierigen Knaben, der seine früh reifende Selbständigkeit durch einen damals noch seltenen Eifer für die Mathematik kund gab und sich durch seine metrischen Uebersetzungen sowie durch freie poetische Versuche bei den Mitschülern den Beinamen des Poeten erwarb. Die körperliche Entwickelung des heranreifenden Jünglings wurde gleichzeitig durch Leibesübungen unter Jahn's Anleitung, sowie durch Fechten und Schwimmen begünstigt, und seine ursprünglich zarte Constitution kräftigte sich dermaßen, daß er, nachdem er so eben das Abiturientenexamen absolvirt hatte, im Jahre 1815 den Freiheitskrieg als freiwilliger Jäger mitmachen konnte. Nach Beendigung des Krieges bezog er zu Ostern 1816 die Universität Halle, um sich der Theologie zu widmen. Während seines einjährigen Aufenthaltes zu Halle entwickelte B. eine sehr bedeutende wissenschaftliche Regsamkeit, erwarb im ersten Semester für eine Arbeit über den Gebrauch der Bibel, im zweiten für eine andere über das Alter des Hiob den Preis, nahm eifrigen Antheil an den Uebungen der exegetischen Gesellschaft unter Gesenius und des theologischen Seminars unter Knapp und pflegte zu gleicher Zeit die philosophischen Studien. Das Interesse für die Philosophie steigerte sich, als er Ostern 1817 nach seiner Vaterstadt zurückkehrte, um hier seine Universitätsstudien fortzusetzen. Vornehmlich wurde er indessen von Schleiermacher angezogen und behielt die theologische Laufbahn immer noch im Auge. Bereits mit praktischen Uebungen für das geistliche Amt und mit den schriftlichen Arbeiten zur theologischen Prüfung beschäftigt, wendete er sich im Sommer des Jahres 1820 durch einen raschen Entschluß ganz zur Philosophie. Von entscheidendem Einflusse auf diesen Entschluß soll ein Gespräch gewesen sein, welches B. eines Tages mit seinem Bruder, als sie eben zu Schleiermacher in die Kirche giengen, über die Verirrungen der Philosophie und über die Pflicht, denselben entgegenzutreten, geführt hatte. B. war von diesen Gedanken so ergriffen, daß sie ihn auch während der Predigt nicht verließen, und als er aus der Kirche trat, hatte er sich entschieden, ganz der Philosophie zu leben. Am nächsten Tage schon that er die nöthigen Schritte, um seine Habilitirung als Privat-

docent an der Berliner Universität zu bewirken, die denn auch am 9. August 1820 erfolgte. Es darf angenommen werden, daß in diesem Entschlusse und in der bedeutsamen Veranlassung desselben sich nur die endliche Lösung eines Zwiespaltes aussprach, in welchem B. sich seit längerer Zeit befunden haben mochte, denn wir sehen ihn schon vorher neben seinen theologischen Studien ernstlich mit philosophischen Forschungen, namentlich mit Locke und der englischen Philosophie überhaupt, beschäftigt. Auch fallen seine ersten philosophischen Schriften, seine: „Erkenntnislehre nach dem Bewußtsein der reinen Vernunft in ihren Grundzügen dargelegt" und die „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens", die er beide schon vor jenem Wendepuncte veröffentlicht hatte, noch mit einer theologischen Arbeit, dem „Versuch einer neuen Darstellung der biblischen Erlösungslehre" zusammen. Schon in diesen ersten Schriften hatte es B. auf nichts geringeres abgesehen, als auf eine Bekämpfung der damals herrschenden Philosophie und auf Begründung einer echteren Wissenschaftlichkeit. Die Eile, mit welcher B. auf die früher entworfene „Erkenntnislehre" die „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens" folgen ließ, in welcher letzteren er manche seiner Ansichten veränderte und mit großer Unbefangenheit aussprach, daß er sich nicht scheue, „öffentlich zu lernen"; die Zuversichtlichkeit, mit welcher er auf seinen psychologischen Grundlagen eine apodiktisch sichere Erkenntnis zu erbauen verhieß; die Freiheit von allem Auctoritätsglauben und die Selbständigkeit seiner eigenen Ansicht — alles dies charakterisirte B. als einen jugendlichen Schriftsteller, von dem man bei seinem Streben nach Klarheit und Popularität der Darstellung und bei dem unverkennbaren Talente für psychologische Beobachtung Bedeutendes erwarten durfte, dem aber auch in seinem eigenen sowie im Interesse der Wissenschaft ernstlich gerathen werden mußte, mit seinen „Belehrungen der philosophischen Welt sich nicht zu übereilen", sondern durch tiefere und gründlichere Forschungen die nöthige Reife erst zu erwerben. Man erkannte an, daß einige richtige Blicke gethan, rügte aber, daß alles noch roh und unvollständig sei. Dieses Urtheil der damaligen Kritik über jene ersten Schriften B.'s ist um so wichtiger, als sich bereits in diesen ersten Arbeiten die Grundzüge der psychologischen Ansichten, die er in seinen späteren Werken ausführlicher dargelegt hat, vorfinden. Schon hier ist die Rede von der Sinnen- und Muskelthätigkeit als von den Grundthätigkeiten aller psychischen Erscheinungen, schon hier wird der Begriff aus dem öfteren Erwecken ähnlicher Vorstellungen abgeleitet, schon hier zeigte sich, daß B. die große Schwierigkeit, das logische Denken psychologisch zu erklären, unterschätzte. Der Standpunct, zu welchem B. sich in diesen Schriften bekannte, war der des Empirismus, ja B. gieng so weit, daß er die apriorische Erkenntnis geradezu als eine Erfahrungserkenntnis darstellte, die nur darum die höchste Allgemeinheit verstatte, weil sie *aus der Vergleichung unendlich vieler Fälle* entstanden sei, und daß er die mathematische Demonstration als Beleg dafür anführte, während gerade der mathematische Beweis ihm hätte fühlbar machen sollen, daß es bei demselben nicht auf irgend eine Vergleichung, sondern lediglich auf die Einsicht in die Nothwendigkeit der Sache ankomme. Hierin sprach sich zugleich eine Verkennung aller Wissenschaften, in denen *sogenannte apriorische* Erkenntnis vorkommt, aus, und der Empirismus, dem B. huldigte, gab sich überall als der nüchterne Empirismus des gemeinen Bewußtseins kund, dem das eigentlich speculative Moment fehlte. Schon damals erinnerte Herbart (Jenaische Lit.-Zeitung 1822, No. 47) den jungen Philosophen daran, daß eine Philosophie, die gar keinen Weg aus dem Kreise der Erfahrung hinaus zu finden weiß, ja, die gar nicht einmal ein Bedürfnis dieser Art rege macht, diesen Namen nicht verdiene.

Mit dem Anfang des Wintersemesters 1820—21 begann B. seine philosophischen Vorlesungen an der Berliner Universität und bewies keinen geringen Muth, indem er an der Stelle, wo damals Hegel lehrte und eine so große Macht über das gesammte geistige Leben ausübte, in völlig entgegengesetzter Richtung zu wirken unternahm. In der That gelang es ihm, binnen Jahresfrist sich ein ansehnliches Auditorium zu erwerben.

Um so härter traf es ihn, daß bei der Einlieferung des Katalogs für das Sommersemester 1822 seine Vorlesungen vom Ministerium gestrichen wurden. Von Seiten der Behörde wurde diese Maßregel durch die Bedenklichkeiten gegen die Lehrfähigkeit B.'s motivirt, zu denen die von ihm kurz vorher herausgegebene Schrift: „Grundlegung zur Physik der Sitten, ein Gegenstück zu Kant's Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, mit einem Anhange über das Wesen und die Erkenntnisgrenzen der Vernunft" Veranlassung geboten habe. Eine Reihe von Vorstellungen, in welchen B. um Bezeichnung derjenigen Sätze des genannten Buches, welche Anstoß erregt hätten, bat, blieb unbeantwortet; nur mündlich wurde ihm von dem Minister von Altenstein die Erklärung gegeben, daß nicht einzelne Sätze seiner Philosophie Anstoß erregt hätten, sondern das Ganze; daß eine Philosophie, welche nicht alles vom Absoluten ableite, nicht alles zum Absoluten in Beziehung setze, überhaupt nicht als Philosophie anerkannt werden könne. Noch in demselben Jahre richtete die weimarische Regierung ihr Augenmerk auf B., um ihn zu einer ordentlichen Professur nach Jena, wo eben Fries gestorben war, zu berufen; aber auch dieser Plan zerschlug sich, da die weimarische Regierung in jener Zeit, die allem eine politische Deutung gab, und einem Bundesgesetze gegenüber, welches geradezu aussprach, daß ein ausgeschlossener Lehrer in keinem Bundesstaate bei irgend einem öffentlichen Lehrinstitute wieder angestellt werden dürfe, die wirkliche Berufung B.'s von einem Gutachten des preußischen Ministeriums über ihn abhängig machte und dieses Zeugnis ungünstig für ihn ausfiel. Es wurde darin anerkannt, „daß gegen den Lebenswandel und die Gesinnungen B.'s nicht das Mindeste einzuwenden sei", aber hervorgehoben, „daß ihm überhaupt nicht diejenige Reife der Einsicht zugetraut werden könne, welche den Lehrer philosophischer Disciplinen auszeichnen solle, und daß insbesondere eine Einseitigkeit der Betrachtung an ihm getadelt werden müße, die auf Jünglinge leicht sehr nachtheilig wirken könne." Besonders die letzten, allerdings mehrfacher Deutung unterliegenden Worte scheinen der eventuellen Berufung B.'s nach Jena entgegengestanden zu haben. Betrachten wir die Schrift, welche die nächste Veranlassung zu dem harten Verfahren gegen B. gegeben hatte, die „Grundlegung zur Physik der Sitten ꝛc." etwas näher, so finden wir in derselben eine eigenthümliche Mischung von Irrthum und Wahrheit, welche auch diese Arbeit noch als ein Werk jugendlicher Uebereilung charakterisirt. Die dem Ganzen zu Grunde liegende Absicht war, an einer Wissenschaft, und zwar zunächst an der Ethik, nachzuweisen, was er in seiner früheren Schrift „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens" als Behauptung hingestellt hatte, daß alles Wissen auf Erfahrungsseelenlehre ruhe. Wenn es nach dem ganzen Zusammenhange durchaus unstatthaft ist, auf den Ausdruck „Physik der Sitten" den Vorwurf des Materialismus zu gründen, wie mehrfach geschehen ist, so läßt sich doch nicht leugnen, daß dieser Ausdruck mindestens ein eben so großer Misgriff war, als es zu seiner Zeit der Ausdruck Kant's „Metaphysik der Sitten" gewesen, ja ein noch größerer, da das Beispiel K.'s auf den Irrthum hätte aufmerksam machen sollen. Denn was K. mit diesem Ausdrucke sagen wollte, daß die Idee sittlicher Gesetze nicht etwa bloß aus dem Wesen des Menschen abgeleitet werden könne, da sie für alle anderen vernünftigen Wesen dieselbe Verbindlichkeit und Nothwendigkeit habe, das wurde von B. übersehen und auf's neue verdunkelt. Allerdings hatte K. diese Wahrheit selbst in ein schiefes Licht gestellt, als er die tiefere Begründung des Sittlichen in metaphysischen und apriorischen Erkenntnissen suchte, mit denen es das Sittliche gar nicht zu thun hat; aber er hatte den richtigen und unumstößlichen Satz zur Geltung gebracht, daß die Grundbegriffe des Sittlichen unabhängig sind von jeder möglichen oder wirklichen Kenntnis der menschlichen und überhaupt der geistigen Natur, daß es also bei der Darstellung der Ethik lediglich auf das Wesen des Sittlichen an sich ankomme, und daß jede anderweitige Begründung der sittlichen Gesetze die Idee der Sittlichkeit nur beschränken und verunreinigen könne. Und eben diesen Grundsatz verleugnete B. entschieden, wenn er das Sittliche an die Erfahrungsseelenlehre anknüpfte,

und es so zu einem, wenn auch psychischen, Naturprozesse degradirte. Aus diesem Grundfehler der ganzen Schrift, daß das Sittliche selbst nicht zum Anfangspuncte der Untersuchung gemacht wurde, mußten nothwendig manche andere, nicht unbedeutende Verirrungen hervorgehen. Dahin gehört die ganze dunkle und unbestimmte Art, wie B. nach dem Vorgange Jacobi's die Sittenlehre auf die Lehre von den Gefühlen gründete, dahin die so oft wiederkehrende Verwechslung des psychologischen und sittlichen Standpunctes, die ihn z. B. zu den Behauptungen verführte, daß nur die zu große Herrschaft der Begierde diese unsittlich mache, daß es für den Menschen keinen Zweck von absolutem Werthe gebe, daß jeder Werth subjectiv sei, daß man, um einen Menschen sittlich zu würdigen, seine Werthgebung, das heißt, dasjenige, was ihm Lust sei und in welchem Maße es ihm Lust sei, kennen müße, daß aber nicht diese Werthgebung selbst unter die sittliche Beurtheilung falle, sondern daß es allein darauf ankomme, ob Jemand seiner Werthgebung (oder, wie wir sonst sagen würden, seiner Ueberzeugung) gemäß gehandelt habe; dahin gehört die Verflachung der Rechtslehre, die verkehrte Auffassung des Begriffes vom Eigenthum und vieles andere. Neben solchen Beweisen einer auffallenden Flüchtigkeit und Unbedachtsamkeit in Besprechung wichtiger und für das Ganze höchst einflußreicher Gegenstände der Untersuchung bot jene Schrift allerdings neue Belege eines scharfsinnigen Urtheils in philosophischen Fragen und eines hervorragenden Talentes für empirische Psychologie, welches sich besonders in trefflichen Schilderungen einzelner Seelenzustände kund gab. Seine Polemik gegen den kategorischen Imperativ, gegen den Kantischen Begriff der Erkenntnis a priori und gegen die Lehre von der transcendentalen Freiheit gehört zu dem Treffendsten, was über diese Seiten des Kriticismus gesagt ist. Aber die Summe der so verschiedenen Eindrücke, welche dies Buch hervorruft, ist für den Verfasser nicht günstig. Er ist stärker in dem Angriffe anderer, als in der Begründung der eigenen Ansicht und die unheilvolle Vermischung psychologischer Voraussetzungen subjectivster Art mit den Problemen der praktischen Philosophie konnte weder der Psychologie noch der Ethik zum Vortheil gereichen. Nimmt man hinzu, daß B. in dieser Schrift, die überdies in der dem wissenschaftlichen Vortrage so wenig angemessenen Briefform verfaßt war, gerade so, wie in seinen früheren Schriften, den Ton apodiktischer Gewißheit anschlug und dabei die über Kant hinausgehende Entwickelung der Philosophie ganz ignorirte; so wird man über das Verfahren des preußischen Ministeriums gegen B. doch anders urtheilen müßen, als von den unbedingten Anhängern seines Systemes gewöhnlich geschieht, welche in dem Verbote seiner Vorlesungen nur einen Act der Feindseligkeit gegen seinen antihegelschen Standpunct und in B. einen Märtyrer der Wahrheit zu erblicken pflegen. Mindestens muß anerkannt werden, daß die gleichzeitige Kritik, nicht etwa bloß von Seiten der Hegel'schen Schule, die sich im Ganzen wenig auf B. einließ, sondern namentlich auch von Seiten Herbart's, auf welchen B. sich in manchen Puncten stützte, die Schwächen des Mannes, der sich zum Reformator der Philosophie aufgeworfen hatte, in sehr eindringlicher Weise hervorgehoben hat. Auffallend blieb sowohl die rasche und ungründliche Weise, in welcher B. über die wichtigsten und schwierigsten Gegenstände philosophischer Forschung aburtheilte, als besonders seine Unzugänglichkeit für Belehrung. Das zeigte sich deutlich in der „Schutzschrift" für seine Grundlegung zur Physik der Sitten, die er 1823 folgen ließ. Nicht nur hielt er in diesem Werke alle früher ausgesprochenen Behauptungen, sogar den Anstoß erregenden Titel derselben fest, wiewohl er sich leicht hätte davon überzeugen können, daß es ein ungerechtfertigtes Wortspiel war, wenn er die Lehre von der Natur (d. h. von dem Wesen) des Sittlichen für eine Naturlehre (Physik) der Sitten ausgab; sondern er fügte den früheren verfehlten Aussprüchen über das Wesen des Sittlichen so viele neue derselben Art hinzu, daß Herbart seine Beurtheilung dieser Schrift mit den Worten schloß: „Herr Beneke würde weit mehr leisten, wenn nur jemand das Mittel finden könnte, bei ihm das Gefühl von dem Gewichte und der Schwierigkeit der Gegenstände, die er bearbeitet, zu vermehren."

In das für die fernere Gestaltung seines Lebens so verhängnißvolle Jahr 1822 fällt auch die kleine Schrift: „Neue Grundlegung zur Metaphysik, als Programm zu seinen Vorlesungen über Logik und Metaphysik, dem Druck übergeben von Dr. F. E. B." Diese Schrift zeichnete sich durch die strenge Methode der Entwickelung und Darstellung aus.

Da alle Bemühungen B.'s fruchtlos blieben, das Verbot seiner Vorlesungen rückgängig zu machen, so entschloß er sich im Januar 1824, als Privatdocent nach Göttingen zu gehen. Hier fand er eine freundliche Aufnahme und die nöthige Gemüthsruhe, um seine in den früheren Schriften nur fragmentarisch angedeuteten psychologischen Ansichten ausführlicher zu bearbeiten. In den noch in Berlin entworfenen „Beiträgen zu einer rein seelenwissenschaftlichen Bearbeitung der Seelenkrankheitskunde, als Vorarbeiten für eine künftige strengwissenschaftliche Naturlehre derselben" hatte er den Beweis zu führen gesucht, daß alle Seelenkrankheiten ihre Veranlassung in rein psychischen Ursachen haben, in denen auch die sie begleitenden körperlichen Leiden begründet seien. Diesem Werke war in der Form eines Sendschreibens an Herbart eine Abhandlung über die Frage, ob die Psychologie metaphysisch oder physisch begründet werden solle, vorausgeschickt. In Göttingen schrieb er nun dasjenige Werk, welches allgemein als das bedeutendste und wichtigste für das Verständnis seines Systems angesehen wird, die „Psychologischen Skizzen" 2 Bände, von denen der erste Band auch den Titel: „Skizzen zur Naturlehre der Gefühle, in Verbindung mit einer erläuternden Abhandlung über die Bewußtwerdung der Seelenthätigkeiten", der zweite Band den Titel: „Ueber die Vermögen der menschlichen Seele und deren allmähliche Ausbildung" führt. Der Zeit nach zwischen beide Bände dieses umfassenden Werkes und gleichsam die metaphysische Grundlage desselben darstellend trat die Schrift: „Das Verhältnis von Seele und Leib. Philosophen und Aerzten zu wohlwollender und ernster Erwägung übergeben." Die speculative Basis dieser Auseinandersetzung über das Verhältnis von Seele und Leib kann nur eine schwache genannt werden. B. geht von der Frage aus, wie sich unser Vorstellen zu dem Sein (dem Ansichsein) der Dinge verhalte, aber er verwechselt von vorn herein den ontologischen Begriff vom Sein mit der psychologischen Vorstellung von dem Seienden, und kommt dann consequenter Weise auf die Behauptung, daß das Ansichsein der Dinge eben kein anderes sei, als das durch die sinnliche Anschauung gegebene. Durch einen auffallenden Sprung überträgt er sodann das Resultat dieser ersten Untersuchung über das Verhältnis zwischen Vorstellen und Sein auf das andere Verhältnis zwischen Seele und Leib, wie wenn beide Verhältnisse einander völlig congruent wären, ohne den Begriff der Materie, auf welchen hier alles ankommt, auch nur in Erwägung zu ziehen. Die gänzliche Vernachläßigung des Unterschiedes zwischen physiologischen und psychologischen Thatsachen rächt sich denn auch in dieser Schrift durch die Aufstellung von Behauptungen der auffallendsten Art, wie wenn z. B. von einem Bewußtsein der leiblichen Functionen der Verdauung, des Blutumlaufes ꝛc. geredet wird. Wenn schon diese Grundlage seines psychologischen Systems, die freilich den Namen einer metaphysischen nicht verdiente, durch Regellosigkeit und Ungründlichkeit des Gedankenganges überrascht, so wird die Ueberraschung durch alle diejenigen Theile der „Psychologischen Skizzen" nur noch mehr gesteigert, in denen B. begründend verfährt. Zugleich tritt hier ein Widerspruch und mit demselben ein Mangel der Darstellung immer deutlicher hervor, der B.'s ganzes System auf das bestimmteste charakterisirt. B. wollte eine Naturlehre der psychischen Erscheinungen geben und verhieß auch in dieser Schrift ausdrücklich, daß er sein System nicht „aus eigenen Begriffen" erbauen wolle. Das Natürlichste und Nächste, was man nach solchen Verheißungen und von dem empirischen Standpuncte, den B. einnahm und immer wieder vertheidigte, erwarten konnte, wäre eine unbefangene und sorgfältige Beobachtung der psychischen Erscheinungen gewesen, die sich jeder gewaltsamen Deutung nach irgend welchen im voraus fertig gemachten Theorieen zu enthalten strebte. So gleich im ersten Theile der Skizzen, wo die Naturlehre der Gefühle gegeben wird. Hier hätte man eine wahrhaft objective Schilderung

des Gefühlslebens erwartet. Aber was geschieht? An die Spitze der ganzen Untersuchung tritt eine Definition des Gefühls, die, statt sich als das Resultat der ganzen Discussion zu ergeben, von vorn herein dieselbe in allen Stücken beherrscht. Dies der Widerspruch. Betrachten wir aber die Definition selbst, so gewahren wir jenen Mangel des Systems, der demselben den Stempel der Unfruchtbarkeit aufdrückt. Denn wie hier das Gefühl als das „unmittelbare Sich-gegen-einander-messen unserer Seelenthätigkeiten" definirt wird, eine Erklärung, welche in ihrer Unklarheit und Gezwungenheit schon einen ziemlich hohen Grad von Scharfsinn voraussetzt, wenn auch nur annäherungsweise erkannt werden soll, was ungefähr mit derselben gemeint sein könne, so tragen fast alle die Definitionen, alle die neuen Ausdrücke, deren sich B. bediente, um durch eine neue Terminologie seinem Systeme den Anschein einer neuen Philosophie zu geben, diesen Charakter des Gezwungenen, des Gemachten, des nicht aus geistvoller Intuition, sondern aus schwerfälliger Reflexion Entstandenen an sich und geben seinen Schriften, in denen doch auf der anderen Seite ein so löbliches Streben nach Einfachheit und Klarheit der Darstellung herrschte, jenen Charakter der Unverständlichkeit, der dann von den Anhängern B.'s so gern nur aus der Unlust, sich in seine Ansicht hineinzudenken, erklärt zu werden pflegt. Wenn es eben der Vorzug des genialen Denkers ist, durch ein einziges treffendes und an die natürliche Denkweise so nahe wie möglich sich anschließendes Wort ganze Gebiete der geistigen Welt wie durch einen Sonnenblick dem Auge des Betrachtenden in einem neuen, vorher nicht geahnten Lichte aufzuschließen; so muß man von der Terminologie Beneke's im Gegentheil sagen, daß sie zuweilen dem Leser auch dasjenige unsicher macht, was er vorher noch mit einem gewissen Grade von Klarheit und Bestimmtheit in der Seele getragen. Wer erkennt in jener Erklärung des Gefühls noch das wirkliche Gefühl? Und wer, der sich eine solche Auffassung des Gefühls einmal angeeignet hat, die dem wahren Wesen z. B. der sinnlichen Gefühle völlig widerspricht und nur durch eine höchst künstliche und geschraubte Deutung einen Schein von Richtigkeit gewinnen kann, wird über Gefühle jemals unbefangen und natürlich urtheilen? Abgesehen von diesen Widersprüchen und Mängeln der Methode, muß anerkannt werden, daß die psychologischen Skizzen einen Reichthum feiner Beobachtungen enthalten, immer geeignet, die große Menge derjenigen, denen ein eigentliches Bedürfnis speculativer Begründung ihrer Ansicht nicht inne wohnte und welche bisher auf die vulgären Formeln der alten, in der Lehre von den Seelenvermögen gefesselten Psychologie angewiesen waren, zum Zweifel an diesen Formeln und zum fruchtbaren Nachdenken anzuregen. Zugleich gab dieses umfangreiche Werk dem Verfasser das Zeugnis eines außerordentlichen Fleißes, und lenkte mehr als seine früheren Schriften die öffentliche Aufmerksamkeit auf sein, hier zuerst im Zusammenhange vorgetragenes, psychologisches System, dem weder im allgemeinen der Vorzug der Eigenthümlichkeit noch im besondern das Lob, daß es viele richtige Gesichtspuncte und treffende Bemerkungen enthalte, abgesprochen werden konnte, und welches schon darum Beachtung verdiente, weil es den von der Zeitphilosophie durchaus vernachläßigten Standpunct der Erfahrung zur Geltung zu bringen suchte. Nicht unwahrscheinlich ist es, daß dieser im ganzen günstigere Eindruck der psychologischen Skizzen eine bessere Stimmung für B. auch bei der preuß. Regierung hervorrief, und daß es ihm darum, als er zu Ostern 1827 in Familienangelegenheiten nach Berlin gegangen war, gelang, die Erlaubnis zu Vorlesungen wieder zu erlangen und so in seine frühere Stellung an der Universität Berlin zurückzutreten. Hier hatten sich während der fünf Jahre seiner Abwesenheit die Verhältnisse nicht unwesentlich geändert, da die Zahl der philosophischen Professoren sich sehr vermehrt hatte und da dieselben sämmtlich der Hegel'schen Schule angehörten. Wie sehr sich auch B. unter solchen Umständen bei seiner philosophischen Richtung isolirt fühlen mußte, dennoch trat er allen Hindernissen muthig und auf die Wahrheit seiner Ueberzeugungen vertrauend entgegen, und erwarb sich nicht nur ein zahlreiches Auditorium an der Universität, sondern auch außerhalb derselben,

ja sogar im Auslande, namentlich in England und Amerika allmählich viele zum Theil sehr warme und für sein System begeisterte Anhänger. Zugleich fuhr er fort, sich in schriftstellerischer Thätigkeit sehr rührig zu zeigen. Im Jahre 1830 erschien von ihm eine Bearbeitung von Bentham's „Grundsätzen der Civil- und Criminalgesetzgebung," im Jahre 1832 die kleine Schrift: „Kant und die philosophische Aufgabe unserer Zeit. Eine Jubeldenkschrift auf die Kritik der reinen Vernunft," in welcher er von seinem Standpuncte aus die Absichten Kant's bei Herausgabe jenes in der Entwickelung der Philosophie Epoche machenden Werkes, die Ursachen ihres Mislingens, den Charakter der späteren deutschen Philosophie und die Aussichten für die Zukunft darstellte. In demselben Jahre gab er sein „Lehrbuch der Logik als Kunstlehre des Denkens" heraus, und trat auch in dieser Schrift in der Weise und mit dem Anspruche eines Reformators auf. Von einer eigentlichen inneren Fortentwickelung der Ansicht B.'s in diesen und seinen späteren Schriften kann in dem Sinne, daß die einmal gesetzten Ausgangspuncte durch Vertiefung in die Sache eine Aenderung erfahren hätten und so eine wesentliche Umgestaltung des Systems herbeigeführt worden wäre, nicht die Rede sein; wohl aber muß anerkannt werden, daß in formaler Beziehung seine Darstellung an Klarheit und Bestimmtheit je länger desto mehr gewonnen hat. Bei dem Tode Hegel's im Jahre 1832 wurde B. zum außerordentlichen Professor ernannt. Seine Antrittsdissertation unter dem Titel: „Syllogismorum analyticorum origines et ordinem naturalem demonstravit F. E. B. etc." zeichnete sich aus durch eine Classicität und Eleganz des lateinischen Ausdrucks, die um so mehr hervorgehoben zu werden verdient, je größer die Schwierigkeiten waren, die in dem Gegenstande lagen, und je lebhafter B. sonst sich gegen den Gebrauch der lateinischen Sprache für derartige Zwecke erklärt hatte. Im Jahre 1833 stellte B. seine psychologischen Ansichten noch einmal in gedrängter Form und mit größerer wissenschaftlicher Strenge dar in seinem „Lehrbuch der Psychologie", welches indessen überall die „Psychologischen Skizzen" zur Unterlage und Voraussetzung hat. In demselben Jahre erschien von ihm „die Philosophie in ihrem Verhältnisse zur Erfahrung, zur Speculation und zum Leben." Auf ein neues Gebiet wendete sich B. in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" (2 Bde.); einem Werke, welches durch systematische Schärfe, Abrundung und Vollständigkeit, durch die gediegene Popularität des Vortrages und durch einen sehr beachtenswerthen Takt für pädagogische Beobachtung in weiten Kreisen Anerkennung erwarb und in Anspruch nehmen konnte. Freilich verlieren diese Vorzüge einen großen Theil ihres Glanzes, wenn sie auf ihren Grund zurückgeführt werden. Die systematische Schärfe geht einfach aus dem Umstande hervor, daß B.'s Pädagogik nur eine neue Anwendung seiner psychologischen Ansichten war; er hätte diesen Theil seiner angewandten Psychologie eben so gut eine Physik der Erziehung nennen können, wie er einst von einer Physik der Sitten gesprochen hatte. Bedenkt man aber, wie sehr sein ganzes psychologisches System ein abgeschlossenes, durch eine besondere Terminologie umzäuntes und fertiges war, in wie wenigen, ein für alle mal bestimmten, Gesetzen (von den Urvermögen, der Reizempfänglichkeit, den Spuren, den Ausgleichungsprocessen ꝛc.) es sich bewegte, so leuchtet ein, wie sehr durch die Uebertragung dieses psychologischen Schemas auf die Pädagogik die Darstellung dieser selbst an Geschlossenheit, systematischer Schärfe und formaler Abrundung gewinnen mußte. In dem Verkehre, in den jetzt B. mit den Pädagogen getreten war, läuft denn auch das Meiste, was von ihm geäußert wird, immer wieder auf die Vertheidigung und Erklärung seiner psychologischen Grundgesetze aus. Das mannigfache Misverständnis, welches ihm in dieser Beziehung entgegentreten mußte, und die Opposition, die er oft nur für Misverständnis nahm, nöthigte ihn daher schon im Jahre 1836 zur Veröffentlichung der Schrift: „Erläuterungen über die Natur und Bedeutung meiner psychologischen Grundhypothesen;" und in der Centralbibliothek der Pädagogik und des Schulunterichts von Brzoska, Jahrgang 1838 S. 171 eröffnete B. ein „Forum für Philosophen und praktische Pädagogen zu gegenseitiger

Aufstellung einzelner pädagogischer Probleme.“ Er erklärte, da beide Wissenschaften, Pädagogik, so wie Psychologie, in ihrem tiefsten Grunde auf Erfahrung ruhten, da aber die pädagogische Erfahrung, genau genommen, immer nur über bestimmte, einzelne Fälle reden und nur aussagen könne, was dieser bestimmte Erzieher an diesem bestimmten Zögling hervorgebracht habe, während die Psychologie es mit einer Art von Erfahrungen zu thun habe, die allgemeiner und elementarischer sei: so sei ein gegenseitiger Austausch der beiderseitigen Erfahrungen wünschenswerth; und er forderte die Pädagogen auf, ihre speciellen Beobachtungen und Fragen (!) vorzutragen, indem er sich erbot, die entsprechenden psychologischen Antworten zu geben. Man sieht, in welcher Zweideutigkeit hier der Begriff der Erfahrung angewendet wird, um die völlige Abhängigkeit der Pädagogik von der Psychologie plausibel zu machen. Denn die pädagogische Erfahrung wird hier nur in dem Sinne der Beobachtung, ja geradezu des Experimentes genommen und dadurch auf lauter vereinzelte Fälle beschränkt, während der psychologischen Erfahrung ohne weiteres Allgemeinheit zugeschrieben wird. Es ist aber weder das eine noch das andere richtig. Weder kann die Psychologie der Beobachtung individueller Erscheinungen sich entziehen, noch darf die Pädagogik den Blick auf den ganzen Menschen und seine sittliche Bestimmung jemals aus den Augen verlieren. Freilich ist die Pädagogik auch auf Erfahrung gegründet, wie alle wahre Wissenschaft, aber diese Abhängigkeit von der Erfahrung drückt nur den Gegensatz gegen jene aprioristische Construction der Wahrheit aus, die alles aus der menschlichen Vernunft und durch sie selbst finden und entwickeln will. Mit dieser Auffassung der Erziehungswissenschaft als einer schlechthin empirischen und von der Psychologie abhängigen hängt denn auch der rationalistische Charakter zusammen, den die Pädagogik B.'s so entschieden an sich trägt. Daher wird die Erziehung als das Hinaufziehen der ungebildeten Vernunft zu der gebildeten erklärt, daher erscheint hier überall der Mensch nur wie ihn der menschliche Verstand sich construirt, daher fehlt (wie Baur richtig bemerkt) „in diesem Systeme dem Zöglinge jeder göttliche Keim und der Erziehung jedes göttliche Ziel; die Bildungsstufe des Erziehers ist das Höchste, wozu sie es bringen will, und stets bleibt sie in den beschränkten Kreis subjectiver menschlicher Zwecke und Berechnungen gebannt.“ — Ja es kehren hier alte Anschauungen der abgelebtesten rationalistischen Denkweise wieder, wie wenn die Bildung des Kindes zur Religion nur aus gewissen Nützlichkeitsgründen zur Abwendung späterer Gefahren empfohlen wird; wenn behauptet wird, daß die Religion dem Kinde eigentlich noch nicht Bedürfnis sei, aber dann doch eine Verfrühung (!) der religiösen Erziehung empfohlen wird, damit sich die religiösen Eindrücke desto fester und tiefer im Herzen festsetzen; wenn das eigentlich Positive des Christenthums, namentlich die Lehre von „der Aufopferung“ Christi dem eigentlichen Kindesalter ganz ferngehalten wird 2c. 2c. Natürlich wird auch der christliche Begriff vom Bösen in dieser Ansicht modificirt und die für die Erziehung von unendlicher Schwierigkeit, aber auch von unendlicher Wichtigkeit bleibende Lehre von der Erbsünde geleugnet. Mit diesem rationalistischen Charakter des Werkes hängt dann wiederum die Popularität und Klarheit der Darstellung eng zusammen, denn wo der Weg sich so ganz in der Ebene hielt, wo alle dunklen Tiefen und alle steilen Höhen so vorsichtig umgangen wurden, war es gut und leicht zu gehen. Ohne Zweifel hat dieser bequeme rationalistische Ton des Buches viel dazu beigetragen, der Pädagogik B.'s bei einer großen Anzahl von Lehrern Eingang zu verschaffen. Die eigentliche Aufgabe, welche B. sich und der Lehrerwelt stellte, seine psychologische Theorie auf Unterricht und Erziehung anzuwenden, ließ man bei Seite liegen, und eignete sich an, was dem Herzen wohlgefiel. Doch darf nicht übersehen werden, daß es nicht alle so leicht nahmen, und daß es einige Anhänger B.'s gab, die mit großem Eifer jene Aufgabe verfolgten, wovon die kleine Schrift „die Entwickelung des Bewußtseins durch den Lehrer und Erzieher“ von Dr. Fr. Ueberweg, und die Bemühungen des Seminardirectors Dreßler in Bautzen Zeugnis ablegen. Zu allgemeinerer Bedeutung konnten

aber diese Bestrebungen nicht gelangen, theils weil sie der tieferen und positiveren Richtung der Zeit widerstrebten, theils weil sie durch die engen Fesseln der B.'schen Psychologie an der rechten inneren Bewegung gehindert wurden.

In die Reihe seiner pädagogischen Arbeiten ist auch die im Jahre 1836 herausgegebene Schrift B.'s: „Unsere Universitäten und was ihnen Noth thut. In Briefen an den Herrn Director Dr. Diesterweg, als Beitrag zur Lebensfrage der Civilisation" zu stellen, durch welche er zur friedlichen Verständigung über die damals mit Heftigkeit ventilirte Frage besonnen mitwirkte. 1837 erschienen seine „Grundlinien der Sittenlehre. Ein Versuch eines natürlichen Systems derselben;" 1838 die „Grundlinien des Naturrechts, der Politik und des philosophischen Criminalrechtes. Ein Versuch eines natürlichen Systems dieser Wissenschaften;" 1840 sein „System der Metaphysik und der Religionsphilosophie, aus den natürlichen Grundverhältnissen des menschlichen Geistes abgeleitet;" 1842 sein „System der Logik als Kunstlehre des Denkens;" 1845 eine zweite Auflage seines Lehrbuches der Psychologie, welcher er in demselben Jahre unter dem Titel „die neue Psychologie" eine Reihe von erläuternden Aufsätzen folgen ließ. Vom Jahr 1851—1853 gab er als Quartalschrift das „Archiv für pragmatische Psychologie" und 1853 noch ein „Lehrbuch der pragmatischen Psychologie" heraus und suchte in diesen seinen letzten Schriften die Anwendung seiner Seelenlehre auf das Leben geltend zu machen.

Neben diesen bedeutenderen Arbeiten hat B. noch eine große Menge einzelner zum Theil umfangreicher Abhandlungen, Recensionen 2c. in verschiedenen Zeitschriften drucken lassen und mit welchem erstaunlichen Fleiße er arbeitete, davon zeugen seine reichen noch vorhandenen Excerpte, die jährlich zu bedeutenden Bänden anwuchsen. Ueberdies stand er mit vielen Gelehrten und mit gebildeten Männern und Frauen im In- und Auslande in lebhaftem schriftlichen Verkehr. Seine äußeren Lebensverhältnisse hatten sich in der langen Reihe von Jahren nicht zu seinen Gunsten geändert. Erst vom 1. Jan. 1841 an erhielt er 200 Thaler jährlich als widerrufliche Remuneration, und diese Summe, von der er sich sogar noch gewisse Abzüge gefallen lassen mußte, ist nie erhöht worden. Zu der niederschlagenden Wirkung solcher Verhältnisse gesellten sich in den späteren Jahren schwere körperliche Leiden, die namentlich durch andauernde Schlaflosigkeit aufreibend wurden. Auch war es schmerzlich für ihn, zu sehen, wie sich das in den früheren Jahren hervorgetretene Interesse an seinen Vorlesungen sowohl als an seinen wissenschaftlichen Bestrebungen überhaupt verminderte. Verheirathet war er nie, aber in dem schönen Zusammenleben mit seinem Bruder, dem Consistorialrathe und Prediger B., fand er einen reichen Ersatz für das, was er durch die Unmöglichkeit, einen eigenen Hausstand zu begründen, bei seinem tiefen Sinn für Familienleben entbehrte. In dem Wintersemester 1853—54 nahmen seine körperlichen Leiden zu, die strengste Mäßigkeit und sorgfältigste Rücksicht auf seinen Zustand, die treuste brüderliche Pflege, die eifrigsten Bemühungen der Aerzte vermochten ihm keine Besserung zu bereiten und namentlich seiner Schlaflosigkeit nicht abzuhelfen; doch setzte er seine Vorlesungen, wie schwer sie ihm auch wurden, nicht aus und lebte auch sonst in gewohnter Weise fort. Noch am 28. Februar 1854 stattete er in einer befreundeten Familie einen Besuch ab und zeigte sich gesprächig und theilnehmend wie sonst. Am folgenden Tage, den 1. März, entfernte er sich gegen 5 Uhr Nachmittags aus dem Hause, um eine Vorlesung in der Universität zu halten, und nichts verrieth eine besondere Stimmung. Von diesem Gange kehrte er nicht wieder. Es ergab sich, daß er in der Universität nicht gewesen, aber gegen 6 Uhr am Canal in der Gegend des zoologischen Gartens gesehen worden war. Später wurden bei zwei Arbeitern in Charlottenburg verschiedene Kleidungsstücke B.'s entdeckt, welche auf einer Bank am Canal gefunden sein sollten. Weiteres wurde nicht bekannt, erst nach Jahresfrist wurde der Leichnam im Wasser gefunden. Ueber der eigentlichen Todesart B.'s schwebt ein gewisses Dunkel. Einen Selbstmord anzunehmen, dagegen sprachen mancherlei Umstände und dagegen sträubte sich das Gefühl derjenigen,

die den tiefsittlichen Charakter des Verschwundenen genauer kannten. Von anderen indessen, welche ihm näher standen, ist gerade aus dem völligen Mangel aller Andeutungen eines solchen Vorsatzes, aus den schweren körperlichen Leiden, denen B. unterworfen war, und aus der nicht ganz grundlosen Meinung, daß auch die Klarheit seines Geistes in Folge der leiblichen Krankheit getrübt war, der Schluß gezogen worden, daß B. in einer krankhaften Verfassung des Gemüthes, die ihn zwar nicht mehr zurechnungsfähig erscheinen läßt, die ihm aber doch so viel Besonnenheit gewährte, das zu vermeiden, was seinen Vorsatz hätte verrathen können, sich selbst den Tod gegeben habe. So viel ist gewiß, daß er schon in den Vorlesungen des letzten Semesters mit dem Gefühle geistiger Benommenheit zu kämpfen hatte und seine Zuhörer öfters, sich selbst unterbrechend, fragte, ob er ihnen auch klar sei.

Die Theilnahme an diesem Ereignisse war in allen Kreisen der Hauptstadt eine sehr große, um so größer, je aufrichtiger die Achtung war, welche allgemein, auch von seinen wissenschaftlichen Gegnern, dem persönlichen Charakter B.'s gezollt wurde. Er war eine sittliche Natur, fest und beharrlich in seinen Entschlüssen, von der edelsten Reinheit der Sitten, liebenswürdig im Umgange, treu und aufopferungsfähig in der Freundschaft und von dem lebendigsten Eifer für die Wissenschaft beseelt. Wenn er in seinen Schriften, namentlich in den früheren, oft anmaßend und absprechend erscheint, so war er dagegen in allen persönlichen Beziehungen der bescheidenste Mensch, und auch jene Art der Anmaßung ist weniger in seinem sittlichen Wesen als in der schiefen Stellung begründet, die er zur Philosophie überhaupt, insbesondere zu der seiner Zeit einnahm. Mit Freimüthigkeit und Offenheit sprach er seine Ueberzeugung aus, und wie er einst als Student sich unverholen über die Unsittlichkeit des Duells erklärt hatte, ein Urtheil, welches im Munde eines Jünglings, der damals bereits das Leben für das Vaterland eingesetzt hatte, nur noch bedeutsamer erscheinen mußte; so trat er zu allen Zeiten gerade und entschieden allem entgegen, was er als Irrthum erkannt hatte. Aber er übersah zu oft, daß die Wahrheit nicht immer auf seiner Seite war. Der Gedanke, sich zum Reformator der Philosophie aufzuwerfen, zeigte, daß B. seine Kraft überschätzte. Wenn er in der Dialektik der absoluten Philosophie nur ein Spiel mit leeren Begriffen sah, und diesem modernen Scholasticismus gegenüber durch das Zurückgehen auf die Erfahrung eine solidere Grundlage einer gesunden Philosophie zu gewinnen hoffte, so bewies er dadurch allerdings einen richtigen Blick und konnte sich bei solchem Streben mit Recht auf große Denker berufen. Wenn er aber auf der anderen Seite darum alle Speculation als solche gering achtete, so verkannte er offenbar den tiefen Entwickelungsgang der deutschen Philosophie und beraubte sich selbst jedes Mittels, auf dieselbe nachhaltig einzuwirken. Wenn er rücksichtslos alles verwarf, was der philosophirende Geist in Deutschland hervorgebracht hat, und wenn er dann doch wieder in Form und Stoff seiner Untersuchungen manches von den Früchten alter und neuer Speculation entlehnte, so offenbarte er in diesem Widerspruche, wie wenig er über seine Stellung zur Philosophie zur Klarheit gekommen war. Auch darf nicht übersehen werden, daß B. diesen Kampf gegen die speculativen Systeme seiner Zeit in einem Alter begann, in welchem er die nöthige Reife und Bildung noch nicht erlangt hatte, ja kaum erlangt haben konnte. Davon zeugten seine ersten Schriften. In der Selbstüberschätzung, die sich in denselben kund giebt, spricht sich zugleich der enge Horizont aus, den er geistig beherrschte. Je mehr er sich dann in die psychologischen Grundzüge, aus denen er das Gesammtgebäude der philosophischen Wissenschaften zu construiren gedachte, vertiefte, desto mehr gieng ihm der Blick für die Schwächen verloren, die sein ganzer philosophischer Standpunct darbot. Daher denn auch seine bedeutende Thätigkeit ohne eigentliche Einwirkung auf die Philosophie im Großen und Ganzen geblieben ist. Doch wird immer anerkannt werden müßen, daß er für psychologische Beobachtung ein seltenes Talent besaß, und wenn auch, wie Drobisch (Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode. §. 133, wo das Verhältnis B.'s zu Herbart kurz und treffend charakterisirt wird) gezeigt hat, B.

wesentlich auf Herbart ruht und vielfach unter neuer Terminologie eigenthümliche Lehren Herbarts vorgetragen hat, nicht ohne die scharfen Gedanken des letzteren oft abzuflachen und zu verdunkeln: so hat er sich doch auf dem Gebiete der psychologischen Beobachtung vielfach als scharfen Denker und eigenthümlichen Forscher bewiesen und gewisse Partien desselben wirklich bereichert und fruchtbringender gemacht, namentlich in der Lehre von den Verschmelzungsgesetzen der Vorstellungsreihen und Vorstellungsgruppen.

Der eigentliche Kern und Mittelpunct aller philosophischen Bestrebungen B.'s ist in seinem psychologischen Systeme enthalten, auf welches schließlich noch ein kurzer Blick geworfen werden mag.

B. betrachtet, sich auf Baco und Locke stützend, die Psychologie als eine Naturwissenschaft, die sich durchaus auf Beobachtung gründen und aus dieser ihre allgemeinen Gesetze ableiten soll. Von den übrigen Naturwissenschaften soll sie sich nicht durch ihre Methode, sondern nur durch ihren Gegenstand (die menschliche Seele) und durch ihre Erkenntnisquelle (das unmittelbare Selbstbewußtsein) unterscheiden. In der Seele sieht er nicht Eine Kraft, sondern nimmt als Basis aller psychischen Erscheinungen eine Reihe verschiedener, aber zu einem Sein verbundener Grundsysteme von Kräften an, von denen jedes wieder aus einer unbestimmten Menge von Vermögen — den Urvermögen — besteht. Solche Grundsysteme sind 1. die auf bestimmte Organe sich beziehenden Kräfte: die Sehkräfte, die Hörkräfte, die Tastkräfte, die Schmeckkräfte und Riechkräfte; 2. die nicht auf bestimmte Organe sich beziehenden, sondern über den ganzen inneren und äußeren Körper sich verbreitenden Kräfte des Vitalsinnes, und 3. die den verschiedenen Arten der Muskelbewegung entsprechenden Urkräfte. Diese Urvermögen nun sind gewisser Bewegungen durch Reize fähig, welche von diesen Kräften angeeignet und festgehalten werden. Aber in der Art und dem Grade dieser Fähigkeit, durch Reize bestimmt zu werden, besteht eine große Verschiedenheit, und es ergeben sich danach drei individuell bestimmte Grundeigenschaften der Urvermögen, auf denen überhaupt alle Verschiedenheit der Individuen ruht, diese sind: der Grad der Reizempfänglichkeit, je nachdem schwächere oder stärkere Reize erforderlich sind, die Urvermögen zu erregen, der Grad der Lebendigkeit oder der Schnelligkeit, mit welcher die Reize angeeignet werden, und der Grad der Kräftigkeit, von welchem die Vollkommenheit in der Auffassung, in der Bewahrung und Reproduction der angeeigneten Reize abhängt. Es können diese Grundeigenschaften sowohl in den Urvermögen desselben Grundsystems, als in den verschiedenen Grundsystemen Eines Menschen in den verschiedensten Graden zusammen sein und da sie bei der Entwickelung aller psychischen Zustände und Gebilde mitwirken müßen, so werden aus ihnen überhaupt alle die verschiedenen Resultate zu erklären sein, welche auch unter den ähnlichsten Verhältnissen in der Entwickelung der Menschen hervortreten. Ja sogar mit der thierischen Seele soll die menschliche diese Eigenschaften gemein haben und nur das unterscheidet sie von jener, daß sie eines höheren Bewußtseins fähig ist; und wenn B. gelegentlich anerkennt, daß die höhere Vollkommenheit der menschlichen Seele keine bloß äußere, sondern eine innere und qualitative sein müße, so hat er doch diese Vollkommenheit nirgends in seinem Systeme zu einer wissenschaftlichen Auffassung und Entwickelung gebracht. Damit hängt auch die Art zusammen, wie B. das Bewußtsein auffaßt und die Entwickelung desselben darstellt. Es werden nämlich alle psychischen Erscheinungen in der Stufenentwickelung der Seele ohne weiteres aus jener Hypothese der Urvermögen erklärt. Diese Urvermögen sind an sich strebend, d. h. nach bestimmten Eindrücken (Reizen) oder im allgemeinen verlangend. Sofern nun durch äußere Elemente diese verlangten Reize dargeboten werden, sind die Urvermögen das, was wir Empfindung nennen. Von jedem Eindrucke aber bleibt in der Seele eine Spur zurück, welche als Anlage und Kraft in die späteren Entwickelungen eingehen kann. Es ist klar, daß die psychische Energie dieser Spuren wesentlich von jener dritten Grundeigenschaft der Urvermögen abhängt, welche oben als Kräftigkeit der Auffassung und Bewahrung der Reize bezeichnet worden ist. Die unendliche Menge gleichartiger Spu-

ren, welche vermöge dieser Kräftigkeit der Urvermögen aufeinander treffen, geben aber dem Reize eine solche Energie, daß er zum geistigen und vernünftigen Gebilde wird. Hier ist die Brücke, welche B. aus der sinnlichen Empfindung in das Reich des Geistes, des Bewußtseins schlägt. Aber sie ist auf den unbegreiflichsten und unhaltbarsten Schluß der Welt gebaut, auf den, daß die Menge der Reize plötzlich in eine neue Art psychischer Gebilde umschlage! Hiermit soll auch zugleich der Unterschied der menschlichen und der thierischen Seele erklärt sein. Denn die Thiere, die zwar zum Theil eine größere Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit der Urvermögen besitzen, als der Mensch, stehen demselben doch in der Kräftigkeit ihrer Urvermögen nach, entbehren also jenes Kittes, der die festgehaltenen Spuren zusammenleimt und so die immer kräftiger gewordene Spur zum Bewußtsein steigert. Mit einem Worte, der Gradunterschied geht in eine Artverschiedenheit über. „So wird das Sinnliche in ein Geistiges, das Unvernünftige in ein Vernünftiges umgewandelt." (!) Das Bewußtsein ist nichts anderes, als die Empfindung, und unterscheidet sich nur durch die Stärke des psychischen Seins.

Durch das Erwecken der Empfindung zum Bewußtsein sind die Urvermögen in die Form der Vorstellung übergegangen, bei welcher das Streben, das ihnen ursprünglich anhaftet, aufgehoben erscheint; und die Vorstellungsform liegt allen Anschauungen, Wahrnehmungen, Begriffen, Urtheilen und Schlüssen zum Grunde. Wenn aber das Streben der Urvermögen erhöht und auf bestimmte Zielpuncte gerichtet wird, so bekommen sie die Begehrungsform, die allen Momenten des Willens und Handelns zu Grunde liegt und das Widerstreben als eine Unterart des Begehrens in sich schließt. Diese psychischen Erscheinungsformen des Vorstellens und Begehrens nennt B. „ausgebildete Vermögen" und betrachtet sie als die Grundformen des Seelenlebens überhaupt. Da nun die Urvermögen durch Erfüllung mit Reizen bewußt werden, so können sie durch das theilweise Entschwinden dieser Reize wieder in unbewußte Spuren und „Angelegtheiten" verwandelt werden. Diese unbewußten Spuren aber entschwinden nicht aus der Seele, sondern nehmen Theil an der weiteren Entwickelung des Seelenlebens. Denn nicht nur bewahren sie die besonderen Verbindungen, in denen sie ursprünglich sich befanden, sondern sie können auch in neue Verbindungen treten, neue Vorstellungsgruppen und Reihen bilden, indem sie aus den verschiedenartigen, den Urvermögen von außen zugeführten Reizen die ihnen gleichen Elemente an sich ziehen und so andere als die ursprünglichen Verknüpfungsformen eingehen. Durch das Unbewußtwerden treten die Spuren in die Gedächtnisform, und B. sucht durch diesen ganzen Proceß des Steigens und Herabsinkens der Vorstellungen aus der Form des Bewußtseins in die des Unbewußtseins und umgekehrt nicht nur das Wesen des Gedächtnisses und der Erinnerung, sondern auch das der Einbildungskraft zu erklären, übersieht aber, indem er alle diese verschiedenen Seelenthätigkeiten auf gleiche Weise aus der ursprünglich sinnlichen Vorstellung ableitet, daß eben nur die Erinnerung noch die sinnliche Bestimmtheit an sich trägt, während die Vorstellungen der Einbildungskraft sich von dem Inhalte der sinnlichen Vorstellung frei machen.

Den ganzen Entwickelungsproceß der verschiedenen Seelengebilde führt B. überhaupt auf vier Grundgesetze zurück: das der Reizaneignung, das der gegenseitigen Anziehung des Gleichartigen, das der Ausgleichung der beweglichen Elemente und das der Anbildung neuer Urvermögen. Da Vorstellen, Begehren und Fühlen nur verschiedene Formen der zur Lebensthätigkeit gereizten psychischen Urvermögen sind, so wird denn auch das Wesen des Gefühls auf diese Theorie der Urvermögen gegründet. Hierbei kommt es besonders auf die „Reizungsverhältnisse" an. Denn der Reiz kann 1. für die Urvermögen zu schwach sein (Halbreizung), woraus die Unlustempfindung der mangelhaften Befriedigung entsteht, oder 2. gerade angemessen (Vollreizung), woran das Gefühl der Befriedigung sich anschließt, oder 3. mehr als befriedigend, ohne doch übermäßig zu sein (Lustreizung), 4. allmählich zu stark werdend (Ueberdrußreizung) und endlich 5. plötzlich zu stark eintretend (Schmerzreizung). Aber B. geht noch einen großen Schritt

weiter und gründet auch die ästhetischen und moralischen Gefühle auf jene Theorie. So soll z. B. das Gefühl des Angenehmen eintreten, wenn in der Lustreizung die Erregung der Urvermögen durch die überfließend erfüllenden Reize besonders lebhaft ist, das Gefühl des Erhabenen, wenn die Steigerung besonders kräftig und gehalten ist, und das Gefühl des Schönen, wenn die Erregung zwischen jener Lebhaftigkeit und dieser gehaltenen Kräftigkeit in der Mitte steht! Man sieht aus diesen Beispielen, wie verfehlt überall der Versuch bleibt, eine Philosophie des Geistes auf empirisch-psychologischem Fundamente erbauen zu wollen. Ebenso ungenügend wird auch das Sittliche nach jener Theorie behandelt. Natürlich soll dann schließlich auch das Denken in seinen verschiedenen Formen als Verstand, Urtheilskraft und Vernunft seine Erklärung in den von den Begriffen gebliebenen Spuren und Angelegtheiten finden.

In der Psychologie B.'s wird das Wesen des Geistes nirgends zur Anschauung gebracht. Schon in der Lehre von den Urvermögen waltet eine unklare Vermischung psychologischer und physiologischer Momente, und die aufgestellte Genesis des Bewußtseins gehört zu den schwächsten Theilen der ganzen Theorie. Dagegen müßen zwei Puncte als solche bezeichnet werden, in denen jede Weiterentwickelung der Psychologie sich an B. immer wird anschließen müßen: die Bedeutung und Entwickelung, welche er der Lehre vom unbewußten Seelenleben gegeben und die hiemit zusammenhängende, oben schon erwähnte Bereicherung, welche die Lehre von dem Vorstellungsleben und von den Verhältnissen der Vorstellungsreihen durch ihn erfahren hat. Flashar.

Bengel, Johann Albrecht, geb. 1687 zu Winnenden, † 1752 (nach Burk's Biographie, 2. Aufl. S. 519, nicht 1751, wie sonst häufig angegeben wird) als Prälat und Consistorialrath zu Stuttgart; erst ein Jahr vor seinem Tode von der Tübinger Facultät zum Doctor der Theologie creirt. Hätten wir hier die ganze Bedeutung dieses Mannes ins Licht zu stellen, so müßten wir auseinandersetzen, wie sein tiefchristlicher, evangelisch-kirchlicher Geist eine so selbständige Entwicklung und Stellung sowohl zur evangelischen Kirche als zum Spener'schen Pietismus gewann, daß er, die Fehler und Beschränktheiten, in welche diese beiden Mächte mit der Zeit gerathen waren, durchbrechend, als neues, höchst wohlthätiges Element, als ein wahrer Mann Gottes in die Geschichte eintrat; den Horizont der lutherischen Orthodoxie erweiterte er, indem er auf weniger beachtete Lehrpuncte, vorzugsweise die Lehre von der großen Zukunft des Reiches Gottes, die Aufmerksamkeit hinlenkte, und indem er zugleich durch seine Kritik des neutestamentlichen Urtextes mit Muth und Scharfsinn, wenn auch mit noch unzureichenden Hülfsmitteln, dieses Gebiet, das die alte Orthodoxie als ein abgeschlossenes betrachtete, als ein Feld für mühsame, aber höchst wichtige gelehrte Forschungen zu bebauen anfieng. Den Spener'schen Pietismus, in dessen erste Blütezeit der Tag seiner eignen Geburt gefallen war, bildete er dadurch wesentlich fort, daß er, fromm mit einer seltenen Lauterkeit, dennoch den Sinn für das Humane in sich und seinen Schülern offen hielt; wenn er (1744) von den hallischen Pietisten sagte: „Die hallische Art ist etwas zu kurz geworden für den Geist der heutigen Zeit" (Burk a. a. O. S. 379, Note), so hatte er dabei wohl eben so sehr den Mangel an wissenschaftlichem Geist als die Verengerung der sittlichen Begriffe im Auge. Dasjenige seiner Werke, dem der bleibendste Werth zukommt, ist sein Gnomon (neueste, sehr brauchbare und vollständige Ausgabe, besorgt von Steudel, bei Fues in Tübingen 1855), — fortlaufende erklärende Bemerkungen zum ganzen N. T., wo ein einziger Gedanke, mit dem er kurz und bündig eine Schriftstelle begleitet, dem Leser häufig mehr sagt und mehr zu denken giebt, als seitenlange Ausführungen in unsern dickleibigen Commentaren. — Allein, so sehr das Bild des ganzen Mannes dazu reizt, vor demselben stehen zu bleiben, unsre Aufgabe in gegenwärtigem Artikel ist eine andere. Es fragt sich, welche Stelle in der Geschichte der Pädagogik dem Manne zukomme? Die seitherigen Historiker dieses Faches haben keine Notiz von ihm genommen, und dennoch ist er ein christlicher Erzieher von segensreicher Wirksamkeit und eines der edelsten Vorbilder eines solchen gewesen. Pädagogische Weisheit wird

ihm von Fernestehenden begreiflicherweise schon darum nicht zugetraut, weil man den großen Apokalyptiker für einen hohläugigen Schwärmer hält, der, wie gewisse Sectirer, von nichts redet und träumt als vom Antichrist und siebenköpfigen Thier, vom Schwefel- und Feuerpfuhl. Allein, wie er z. B. in seinen Predigten keine Spur solcher Neigung zeigt, so beruhten auch seine apokalyptischen Resultate oder Weissagungen (wenn man sie so nennen will) niemals auf Vision, die Phantasie hatte unmittelbar nichts damit zu schaffen, sondern es sind, nachdem er einmal den Schlüssel in einer bestimmten Deutung der apokalyptischen Zahlen gefunden zu haben glaubte, lediglich Berechnungen, deren Facit er theils mit anderweitigen biblischen datis, theils mit Momenten der Welt- und Kirchengeschichte combinirte. Daß solche Beschäftigung, man mag sonst darüber urtheilen wie man will, einer tüchtigen erzieherischen Thätigkeit keinen Eintrag thut, versteht sich von selbst; diese wird nur dadurch unmöglich, daß irgend eine Beschäftigung die ganze Seele so in Beschlag nimmt, daß es ihr am Interesse für das Jugendleben, also an Sinn für das Humane wie an der Nüchternheit fehlt, die der Zweck der Erziehung fordert. Diesen Sinn und diese Nüchternheit rauben an und für sich theologische Studien von der allgemeinsten oder von der speciellsten Art (also auch Bengels apokalyptische Forschungen) so wenig, als irgend welche Beschäftigungen anderer Art; aber jede Beschäftigung — die des Kaufmanns, des Beamten so gut, wie die des Gelehrten — kann jene schlimme Wirkung haben, wenn der Mann seine Geistesfreiheit nicht bewahrt, wenn z. B. sein System sich total in sein eigenes Ich verwandelt und dieses vollständig absorbirt, wie sich die Seele des Geldmannes in lauter Ziffern und Staatspapiere verwandelt. — Bengel aber hat praktisch seinen Erziehungsberuf nicht nur als Vater im Kreise einer zahlreichen Familie, sondern auch in der langen Zeit von 1713—1741 als Klosterpräceptor in Denkendorf (was jetzt ein Professor an einem niedern theologischen Seminar, parallel einem Professor an einem obern Gymnasium ist) in der gesegnetsten Weise geübt; und wenn er auch kein Lehrbuch der Pädagogik geschrieben hat, was damals ohnehin noch nicht Brauch war, so besitzen wir doch aus seinem Munde pädagogische Lehren, die einerseits in geschichtlicher Hinsicht, als Pädagogik des specifisch württembergischen, d. h. Bengel'schen Pietismus, von Interesse sind, andererseits durch ihre schlichte Wahrheit sich jedem christlichen Erzieher zur Beherzigung empfehlen. Als Probe davon stellen wir die Aphorismen voran, die unter dem Titel: „J. A. Bengel's Aufsatz von Erziehung der Kinder" in Ph. D. Burk's (seines Schwiegersohnes) Sammlungen zur Pastoraltheologie, II. S. 900 eingerückt sind.

1. Es ist nicht noth, daß man sich um viele Erziehungsmaximen bemühe, die einfachste Methode ist die beste.

2. Man verschafft den Kindern gute Gelegenheit, dadurch ihnen das Wort Gottes bekannt wird, wenn schon nicht alles bleibt, wird doch hier und da etwas bleiben.

3. Mit vielen Auslegungen rc. sie zu überhäufen, ist nicht rathsam. Hie und da bei schweren Stellen, unbekannten Ausdrücken den Sinn kurz zu zeigen, ist desto besser. Ein Brunnenmacher räumt nur die Hindernisse aus dem Weg, so läuft das Wasser von selbst.

4. Nur hat man ihnen die Gelegenheit zu groben Ausschweifungen abzuschneiden; übrigens aber ist es besser, wenn man sie mehr in ihrer meist unschuldigen Geschäftigkeit ihrer eigenen, als der fremden Willkür überläßt. Z. Ex. im Springen*) und andern Handlungen, wozu eine jugendliche Munterkeit antreibt, da einige Aufseher oft alles für Leichtsinn schelten, soll man eben nicht so gar genau sein.

5. *Μακροθυμία* (Langmuth) ist sehr zu empfehlen. Denn viel an solchen jungen Bäumlein schimpfeln (spielend schnitzeln), würde verletzen.

6. Wo es aber in eine Hartnäckigkeit ausschlagen will, da setzt man christlichen Ernst darauf und bricht die Hartnäckigkeit.

7. Kinder werden wenigstens Morgens und Abends zum Gebet angehalten, und da beten sie entweder selbst oder ihr Aufseher geht ihnen mit Gebet vor, wobei sie unvermerkt ein Beispiel zur Nachahmung auf andere Fälle ins Gemüth fassen. Uebrigens hat Hiob mehr für seine Kinder

*) Schwäbisch = laufen.

gebetet, als sie vielleicht für sich selbst; d. i. Eltern und Aufseher, wenn sie Jesum kennen, thun immer das Beste: und in ihrem Dächlein sind solche Jungen hernach wie geborgen.

8. Heiter, freudig, gütig, nicht griffig, mürrisch, wunderlich mit ihnen zu handeln, ist billig und löblich.

9. Ueberhaupt gehts mit der menschlichen Erziehung meistens κατὰ τὸ δοκοῦν („nach ihrem Dünken" Luth.) Hebr. 12, 10., darunter erhält die Verträglichkeit Gottes und seine weise Güte dennoch den Zweck.

10. Mägdlein werden insonderheit vor Fürwitz, eitler Galanterie verwahret, zur Stille, Einfältigkeit angewiesen: so findet die ἁπλότης εἰς Χριστόν (Einfalt auf Christum — auch neuerlich als weibliche Grundtugend dargestellt von Löhe: „Von der weiblichen Einfalt", Stuttg. 4. Aufl. 1856) desto weniger Hindernis und Aufhalten.

11. Es erhält und mehrt die Liebe merklich, wenn Kinder sehen, daß man sie nicht begehrt zu beschimpfen, sondern ihre Mängel vielmehr zu ertragen, oder gleichsam intra parietes in der Stille zu bessern sich angelegen sein läßt.

Sind diese Grundregeln, die keines Commentars bedürfen, aus Bengel's Familienleben hervorgegangen, so führte ihn sein Beruf in Denkendorf auf ein weiteres Gebiet pädagogischer Erfahrung. Hier galt es, bei jungen Leuten von 14 — 16 Jahren die beiden Zwecke: Frömmigkeit und Gelehrsamkeit, in rechter Einheit zu erreichen. Wie er dies auffaßte, geht aus seiner Antrittsrede am 8. Dec. 1713 hervor, deren Thema war: de certissima ad veram eruditionem perveniendi ratione per studium pietatis. (Einen Auszug aus der Rede giebt Ch. Burk a. a. O. S. 39.) Sehr trefflich ist der Lehr- und Studienplan, den er sofort im Einverständnis mit seinen Collegen für die Klosterschule entwarf, worin theils das aus jedem Lehrfach (Philologie, Philosophie, biblische Vorkenntnisse) herauszuhebende Nothwendige und für das Alter der Zöglinge Ersprießliche namhaft gemacht, theils die Methode des öffentlichen Unterrichts wie des Privatfleißes (der Vorbereitung und der Repetition) festgestellt, theils eine Lebensordnung mit zweckmäßiger Abwechslung von Arbeit, Erholung und Andacht vorgezeichnet wurde. Sehr bezeichnend für den humanen Geist der Bengel'schen Pädagogik ist darin — s. Burk S. 42 — z. B. die Vorschrift: täglich soll eine volle Stunde der Erholung, wo möglich im Freien, gewidmet, die übrige freie Zeit aber — die nach der Klosterregel innerhalb des Klosters zugebracht werden mußte — auf eine ermunternde Lectüre von Poeten, Geographen, Geschichtschreibern verwendet werden. Erscheint das alles uns jetzt als sich von selbst verstehend, ja als das minimum einer liberalen Erziehung, so muß dabei wohl im Auge behalten werden, wie rigoros die Erziehung in derlei Anstalten zu jener Zeit sonst war (die Jesuiten allein spielten die Liberalen), und wie die Schulmänner vom Fach alles, was nicht entweder Latein oder Theologie war, gründlich misachteten. Ebenso bemerkenswerth ist der Grundsatz, den Bengel in einer Abhandlung (einer Art Rechenschaftsbericht) vom J. 1740 ausspricht: „es sei nicht darum nur zu thun, daß der Schüler mehr oder weniger specialia wisse, als darum, daß er einen guten habitum bekomme." Welches Geschrei hat die spätere Schulweisheit erhoben, als sie den Gegensatz von formaler und materialer Bildung ausfindig gemacht hatte und mit jener als einer ganz neuen Idee sich brüstete! Und mit welcher Einfalt liegt dieser Gedanke in Bengel's Worten schon lange zuvor ausgesprochen! Seine disciplinarischen Grundsätze für diese Klostererziehung stimmen mit den oben mitgetheilten Aphorismen genau zusammen; es ist derselbe Ernst in Betreff der Hauptsache — daher er z. B. in Bezug auf die Entfernung räudiger Schafe aus seiner Heerde eine viel größere Strenge von Seiten der entscheidenden obern Behörden wünscht — aber zugleich dieselbe herzenslautere Humanität; man vergleiche z. B. was er bei Burk S. 47 sagt: „Mir gefällt auch Vieles nicht an der Jugend, aber ich ziehe nie den Degen aus, ohne daß ich ihn mit Reue wieder einstecken müßte; nur das suche ich zu verhüten, daß ich nicht fremder Sünden mich theilhaftig mache. Oft kann man, wo ein geringes Versehen abgestraft worden ist, durch unvermuthete und doch bedächtliche (d. h. wohlbedachte) Ueberseh ung eines größeren ein Gemüth beschämen und ge-

winnen. Am Ende muß ein jedes für sich selbst Rechenschaft ablegen." In welch schönes Verhältnis er sich zu seinen Zöglingen zu setzen wußte, das bezeugt nicht nur die überaus fleißige und gesegnete Correspondenz, die er mit Vielen von ihnen lebenslänglich unterhielt, sondern auch einzelne Züge, die dies bezeugen, sind uns viele aufbewahrt. Wir heben nur folgenden noch aus. Burk erzählt (S. 573): Während einer Krankheit wünschte Bengel den Zuspruch eines Geistlichen, es war aber niemand zu haben, als einer der Alumnen; man mußte diesen herbeirufen. Als er kam, forderte Bengel den Jungen auf, ihm zuzusprechen. Der aber erwiderte: Wie könnte ein Alumnus dem Herrn Präceptor zusprechen? „Ei", sagte Bengel, „das wäre doch eine Schande, ein Student sein und keinen Zuspruch geben können." In seiner Noth hub endlich der Student an: „das Blut Jesu Christi, des Sohnes Gottes, macht uns rein von allen unsern Sünden." — „Nun jetzt ist's recht, ich habe genug" sagte Bengel und entließ freundlich den jungen Menschen.

Seinen Unterricht in den Classikern beschreibt er (bei Burk S. 44) im allgemeinen so: Mit den Neueingetretenen repetire er zuerst den Cornelius Nepos, damit sie sich bei einem Autor, der ihnen dem Inhalt nach schon bekannt sei, an seine Lehrart gewöhnen. Dann lese er die Briefe Cicero's; mündlich werde jeder sorgfältig erklärt, und hernach schriftlich von jedem Schüler ins Deutsche übersetzt. Diese Erklärung unterbreche er je zuweilen durch exercitia extemporanea, die er aus Stellen der Classiker wähle, welche mit dem kurz zuvor behandelten Ciceronischen Pensum in Verbindung stehen. Die classischen Alterthümer und andere nöthige Realkenntnisse bringe er gelegentlich bei, weise auch manchmal auf ein Buch, damit dieselben privatim hieraus gewonnen werden. (Das Nähere über die Hebdomadarien, über den griechischen Unterricht, über den Betrieb der Logik und der Geschichte s. a. a. O.) Nach den bestehenden Anordnungen mußte von Zeit zu Zeit auch ein Kirchenvater gelesen werden; dies war Veranlassung, daß Bengel das Buch des Chrysostomus vom Priesterthum (1725) herausgab, wie er schon 1722 den Panegyricus des Gregorius thaumaturgus ad Origenem edirt hatte. Da der Cursus in jener Anstalt nur 2 Jahre dauerte, so beschränkte sich der Unterricht auf Obiges. Eine Frucht desselben, die noch ein Jahrhundert später in Ehren gehalten worden und im Gebrauch gewesen ist, war Bengels Ausgabe von Ciceros epistolae ad familiares, Bengels erste schriftstellerische Arbeit, die nicht nur mit kritischer Sorgfalt ausgeführt, sondern auch in umfassendster Weise praktisch gemacht wurde; er gab ihr nämlich 2 Karten zur Geographie der alten Welt bei; ferner einen index I. quo historia et epistolae ad suos annos enumeratae mutuam sibi lucem afferunt; einen index II. nominum propriorum; einen index III. für die copia verborum; einen index IV., in welchem die rhetorische Seite behandelt und zur Abfassung eines Briefes nach ciceronischem Muster Anleitung gegeben wird. Hierauf folgen noch einige zur Sache gehörige Dissertationen, deren letzte unter dem Titel Ne quid nimis das Verhältnis des classisch-philologischen Studiums zur sapientia divina auseinandersetzen soll. Es erscheint hier das Urtheil über die classische Literatur ziemlich streng (Quis dubitet, quin ex veteribus totus ille s e n s u s p r o f a n u s, qui et in illis dominatus fuit et in communi natura haeret, atque ex eo fastus, vanitas, voluptas, calliditas, durities, lectorem non optime armatum, dum verba sectatur, corripiat); doch weiß er die Versöhnung dieses Gegensatzes darin zu finden, daß, wenn nur die Grundlage der Gesinnung eine christlich-gottselige sei, jener Einfluß aufhöre gefährlich zu sein. (Quocirca unius sapientiae divinae desiderio, admiratione et cultu, cujus caput est timor Domini, imbuta adferri pectora et custodiri debent. Quod qui fecerit, his omnibus, quae sub manu erunt, fideliter, sobrie, feliciter defungetur: ex malis nil damni, ex bonis multa commoda ipsis etiam auctoribus incognita trahet; attentionem, accurationem, patientiam, in studio leviori lucrifactam, ad graviora transferet; aptam sibi orationem nactus, latinitatis facultatulam ab ineptis in coelum sublatam in aliis neque requiret neque admirabitur, et

quod maximum est, ad res aeternas, simplici earum gustu nunquam dimisso, in dies avidior expeditiorque contendet.)

Der Unterzeichnete hat in seiner evangel. Pädagogik, 2. Aufl. S. 67 kurz darauf aufmerksam gemacht, wie gleichzeitig mit der Entwicklung der philanthropischen Ideen des vorigen Jahrhunderts der Pietismus auch seine pädagogischen Ideen fortbildete, und wie gerade in dieser Linie den württembergischen Theologen ihre ehrenvolle Stelle in der Geschichte der Pädagogik zukommt. Unter diesen steht Bengel obenan; wie sich dieselbe Grundrichtung in Anderen darstellte, wird in spätern Artikeln (Flattich, Oetinger u. A.) zu zeigen sein. **Palmer.**

Beobachtung. Von Beobachtung, nicht von Beaufsichtigung (s. d. Art.) soll hier gehandelt werden. Die Beaufsichtigung schließt unmittelbar den Begriff einer Einwirkung auf den beaufsichtigten Gegenstand, also eines praktischen Verhaltens, ein. Der Beobachtende dagegen als solcher verhält sich zu dem beobachteten Gegenstande durchaus empfänglich, er läßt ihn, lediglich um ihn besser kennen zu lernen, auf seinen Geist einwirken, und die Beobachtung an sich ist demnach ein rein theoretisches Verhalten; das Wort beobachten ist nämlich so viel, als „Acht über oder auf (ob) einen Gegenstand haben, um ihm näher (be = nahe zu) zu sein, d. h. ihn näher zu erkennen; es bezeichnet also ein sehr sorgfältiges, genaues Achthaben auf etwas, um durch Schlüsse näher zu erkennen, d. i. zur näheren Kenntnis zu gelangen" (Weigand, Wörterbuch der deutschen Synonymen, I, S. 36). — Wenn der Erzieher voraussetzen dürfte, daß seiner pädagogischen Thätigkeit in den einzelnen Zöglingen ein vollkommen gleichartiger Stoff sich darböte, so würde es der Beobachtung wenig oder gar nicht bedürfen: er könnte dann dem Gesetze der Trägheit, welches uns geneigt macht, andere stets nach und selbst zu beurtheilen und zu behandeln, getrost folgen und aus seinen Zöglingen dasjenige machen, wozu Gewohnheit, oder Willkür, oder abstracte Grundsätze ihn veranlaßten. Wie aber schon der Bildschnitzer zusehen muß, mit welchem Material er es zu thun hat, da bekanntlich nicht aus jedwedem Holze ein Mercurius gemacht werden kann: so noch vielmehr der Menschenbildner, welchem — nach dem Gesetze, daß, je vollkommener ein Organismus ist, um so mannigfaltiger er in seinen einzelnen Repräsentanten sich darstellt — in seinen einzelnen Zöglingen die größte Verschiedenheit entgegentritt, entsprechend den mannigfaltigen Thätigkeiten und Berufsarten, zu welchen das Leben der menschlichen Gesellschaft sich zu entfalten bestimmt ist. So fordert denn schon Plato Aufmerksamkeit auf die im Kinde bereits sich regenden Keime des eigenthümlichen künftigen ernsten Lebensberufs, Quintilian (I, 3) verlangt: „Sobald ihm der Zögling übergeben ist, hat der erfahrene Lehrer vor Allem dessen Anlagen und Charakter zu erforschen .... Hat er diese erkannt, dann hat er dafür Sorge zu tragen, wie der Geist des Lernenden zu behandeln ist"; und in Uebereinstimmung hiermit sagt Cicero (de Orat. III, 9, vgl. Brut. c. 56), seine Forderung durch ein schlagendes Beispiel erläuternd: „Auf das Gewissenhafteste müßen diejenigen, welche andere unterrichten und erziehen, darauf sehen, wohin einen jeden seine Naturanlage zu ziehen scheint. Wir sehen nämlich, daß gleichsam aus derselben Schule in ihrer Art vortrefflicher Künstler und Lehrer Schüler hervorgegangen sind, die unter sich unähnlich und doch lobenswerth waren, weil der Unterricht des Lehrers der Naturanlage eines jeden sich anbequemte. Gewiß das ausgezeichnetste Beispiel hievon ist, um die übrigen Disciplinen zu übergehen, daß Isokrates, dieser so vorzügliche Lehrer, sagte, er pflege bei Ephorus den Sporn, bei Theopompus dagegen den Zügel zu gebrauchen. Den einen nämlich, der in der Kühnheit des Ausdrucks leicht ausschweifte, hielt er nieder, den andern, der ängstlich und gleichsam blöde war, munterte er auf. Gleichwohl machte er beide einander nicht ähnlich, sondern er setzte dem einen so viel zu, und nahm dem andern so viel weg, daß er bei beiden die harmonische Bildung zu Stande brachte, welche ihre Natur gestattete." Die Forderungen, welche diesemnach schon die pädagogische Weisheit des Alterthums aufstellte, treten ganz besonders dem christlichen Erzieher als

heilige Pflichtgebote entgegen. Ihm ist die Menschheit und in ihr die Kirche ein organisches Ganze, in welchem der Einzelne ein Glied bildet und als solches berufen ist, an seinem Theile durch eine bestimmte Thätigkeit das Ganze zu fördern. Für diese besondere Thätigkeit ist er von Gott mit besonderen Anlagen ausgerüstet, er ist „ein einzeln gewolltes, also auserlesenes Werk der Gottheit, das besonderer Gestalt und Bildung sich freuen soll." Diese von Gott gewollten besonderen Anlagen und die darauf beruhenden, zur vollen Entfaltung des menschlichen Lebens nothwendigen, eigenthümlichen Verschiedenheiten der einzelnen Zöglinge zu pflegen, ist eine Hauptaufgabe der Erziehung; sie deuten auf einen besonderen Beruf hin, welchen gefunden zu haben, das reinste und höchste irdische Glück des Menschen ist, an dessen Erlangung oder Nichterlangung also die Erziehung einen großen Theil der Schuld trägt. Soll aber des Zöglings eigenthümliche Anlage gepflegt werden, so muß sie vorher erkannt, also beobachtet sein, und darum fordern wir ausdrücklich, daß der Erzieher mit frommer Gewissenhaftigkeit die eigenthümliche Art des Zöglings beobachte und erinnern an Krause's schönes Wort: „Der Erzieher selbst aber sei frei von der Selbstsucht; er liebe im Zöglinge sich selbst und die Menschheit; er achte den Zögling nicht geringer als sich, ehrfurchtvoll scheuend, ob ihm nicht ein lebenvollerer, höheren Lebens empfänglicherer Mensch in dem Zöglinge begegne; er strebe aus allen Kräften, ihn vortrefflicher zu machen, als er selbst ist." Mit verstärktem Nachdrucke ergehen diese Forderungen natürlich an die Eltern. Sie sind, durch das innigste Naturband, welches sie mit ihren Kindern verknüpft, sobald nicht elterliche Eitelkeit sie verblendet, vor Allem zur Beobachtung der Kinder befähigt, die sich auch in der gewohnten Umgebung des elterlichen Hauses am unbefangensten geben, wie sie sind, und den Eltern vor Allem liegt es ob, zu beobachten, für welchen eigenthümlichen Lebensberuf die Kinder von Gott angelegt sind, welche Behandlung in den verschiedenen Lebensverhältnissen und Lebensaltern ihrer Eigenthümlichkeit zukommt, und was in ihnen beseitigt werden muß, wenn sie das vorgesetzte Ziel erreichen sollen. Es giebt keine schwerere und unnatürlichere Versäumnis einer Pflicht, als wenn die Eltern, statt dieser Vortheile sich zu bedienen und die Vortheile einer treuen, liebreichen elterlichen Beobachtung den Kindern zuzuwenden, diese nur „loszuwerden" suchen, und zugleich keine Pflichtversäumnis, die sich unmittelbarer und empfindlicher rächt. In dem so eben Ausgesprochenen haben wir zugleich die Verhältnisse angedeutet, auf welche die pädagogische Beobachtung sich vorzugsweise zu beziehen hat. Es sind dies zunächst die allgemeinen Bedingungen des Alters und Geschlechtes, dann die eigentlich individuelle Anlage und Neigung des Zöglings und endlich sein sittlicher Charakter. — Der ernste Erwachsene vergißt nur zu leicht, daß er auch einmal ein sorgloses, heiteres Kind gewesen ist; der Mann, gewohnt Alles auf allgemeine Zwecke zu beziehen, verkennt die in engerem Kreise um das Einzelne bekümmerte, in sich gekehrte und stillere weibliche Natur und umgekehrt. So geschieht dem Zöglinge leicht Unrecht: die heitere Unbefangenheit des Kindes wird für böswilligen Muthwillen, die Lebhaftigkeit, womit es bald diesem, bald jenem seine Aufmerksamkeit zuwendet, für Leichtsinn, seine natürliche Unfertigkeit und Unbehülflichkeit für Unfähigkeit und Trägheit, die aufkeimende Selbständigkeit für strafbaren Eigensinn gehalten, und dem stillen Mädchen wird die derbe Offenheit, die laute Munterkeit des Knaben, diesem die stille Sittsamkeit, die für das Kleinste sorgende Pünctlichkeit des Mädchens zugemuthet. Den besonnenen Erzieher wird vor diesen Versehen der Grundsatz schützen, die Eigenthümlichkeiten des Alters und Geschlechtes sorgfältig zu beobachten und in ihrer relativen Berechtigung sie anzuerkennen. Besonders wichtig aber ist die Beobachtung der eigentlichen Individualität des Zöglings, seiner eigenthümlichen Anlage und Neigung; denn nur im Bereiche dieser sind tüchtige Leistungen und eine frische Entfaltung des Zöglings möglich, während eine Pädagogik, welche ihn aus diesem Bereiche gewaltsam hinausdrängt, ihn seiner jugendlichen Freudigkeit beraubt und seine normale Entwicklung aufhält. Und es kann nicht fehlen, daß dem aufmerksam beobachtenden Erzieher auch in dieser Be-

ziehung Verschiedenheiten deutlich entgegentreten. Zunächst wird sich der große Gegensatz von Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit geltend machen im Gegensatze von Schülern, die eine lebhafte Aufmerksamkeit und Thätigkeit nach außen wenden und in ihrem Kreise die Herrscher und Tonangeber sind, gegen solche, welche lieber das Aufgenommene in sich verarbeiten und willig von andern sich leiten lassen. Der Gegensatz lebhafter und wenig erregbarer Temperamente wird an Isokrates erinnern, der bei dem einen den Zügel, bei dem andern den Sporn brauchte, oder an Bacon von Verulam, der meinte, der eine müße mit schweren Schuhen tanzen, der andere mit einem Korkwamms schwimmen lernen. Dem klaren, scharfen Verstande des einen wird das innige Gemüth eines anderen, die auf praktische Thätigkeit gerichtete Rührigkeit eines dritten zur Seite treten, und auch Anlagen für eine besondere Kunst oder Wissenschaft werden zuweilen mit Entschiedenheit hervortreten. Von der unmittelbarsten praktischen Anwendbarkeit ist insbesondere die Beobachtung des Eindrucks, welchen die Erziehungsmittel im engeren Sinne, also Lob und Tadel, Belohnung und Strafe, auf den Zögling hervorbringen. Den kräftigen, strebsamen Geist wird, wie viel er immer leisten mag, zuweilen ein leise tadelndes, oder doch warnendes Wort vor Selbstüberhebung bewahren müßen, während man die Gelegenheit, auch dem Schwächeren ein Lob zu ertheilen, gerne ergreifen wird, damit er nur zuerst das Selbstvertrauen gewinne, welches für jede frische und erfolgreiche Thätigkeit die unerläßliche Grundbedingung ist; und während der rohe Eigenwille des einen durch körperliche Züchtigung in seine Schranken gewiesen werden mag, schlägt den andern das Wort härter, als jenen der Stock, der ein reizbares Ehrgefühl empören, wenn nicht morden würde. **Luther** bemerkt einmal, daß „viel ungeschickte Schulmeister feine ingenia mit ihrem Poltern, Stürmen, Streichen und Schlagen verderben, wenn sie mit Kindern anders nicht, denn gleich als der Henker oder Stockmeister mit einem Diebe, umgehen.“ In einem gewissen Grade gilt dies „Verderben der ingenia“ von jeglicher Erziehung, die statt die Eigenthümlichkeit des Zöglings zu beobachten und, ihr entsprechend, ihn wahrhaft zu erziehen, d. h. von innen heraus zu bilden, nach einem gewohnheitsmäßigen Schlendrian nur auf sämmtliche Zöglinge in derselben Weise hineinzuarbeiten versteht. Die Geschichte der verschiedensten Berufszweige, insbesondere die Geschichte der Künste, zeigt eine Menge ausgezeichneter Männer, welchen durch das Verkennen ihrer eigenthümlichen Anlage und Neigung die Erziehungsjahre zu den peinvollsten ihres Lebens geworden sind, andere, welche eine solche verkehrte Erziehung zu trotziger Opposition gereizt und ins Wilde getrieben und, zugleich zum größten Nachtheile der Gesellschaft, leiblich und geistig zu Grunde gerichtet hat; aber auch Beispiele, wie das **Mozart's**, welche zeigen, daß das Größte da erreicht wird, wo eine gewissenhafte Beobachtung und Pflege der natürlichen Begabung entgegen kommt (vgl. d. Art. Individualität). Was den letzten Punct, die Beobachtung des **sittlichen Charakters**, anlangt, so verräth die kindliche Unbefangenheit die Keime gar mancher Fehler und giebt dadurch Gelegenheit zu ihrer rechtzeitigen Beseitigung, während das reifere Alter sie viel leichter nur verhüllt, als unterläßt. Hang zu Eitelkeit und Stolz, zu Neid und Misgunst, zu Naschhaftigkeit und Lügenhaftigkeit, zu Trotz und Störrigkeit u. dgl. wird der Erzieher bei manchem Zögling entdecken, und auch bei wirklichen Vergehen, namentlich gröberen, die vorgekommen sind, deren Urheber aber noch nicht überführt ist, leitet in vielen Fällen aufmerksame Beobachtung sicherer, als unmittelbares Verhör, dessen Resultat durch Furcht und falsche Scham oft sehr zweifelhaft wird, was namentlich von geheimen Sünden gilt. Anzeichen, welche für die Beobachtung Anhaltspuncte werden können, bietet das gesammte Verhalten des Zöglings dar, der Blick des Auges, die Haltung, der Gang, Ton und Art der Rede, die Handschrift, der Stil (le style est l'homme même), die Lust an Gesellschaft, oder die Flucht vor ihr, das verschiedene Verhalten Erwachsener und Gleichalteriger, älteren und jüngeren Gespielen gegenüber. Das Einzelne hierüber kann hier nicht erörtert werden, und wird zum Theil bei Besprechung der einzelnen kindlichen Fehler, so wie

der Fertigkeiten, zu welchen der Zögling herangebildet werden soll, seine Stelle finden. Die Warnung aber sei hier noch ausgesprochen, daß der Erzieher auf eine vereinzelte Beobachtung nicht sofort seine Thätigkeit bestimmende Schlüsse baue. Jene Anzeichen haben nur, wenn sie in ihrer Totalität und als stätige Gewohnheit beobachtet werden, ihre volle Bedeutung, und auch dann gilt noch das Wort Lichtenberg's: „Gesetzt, der Physiognom haschte den Menschen einmal, so käme es nur auf einen braven Entschluß an, sich wieder auf Jahrtausende unbegreiflich zu machen." Eben auf diesen „braven Entschluß" hinzuwirken, den Geist zu befreien und zu kräftigen, daß er auch einer ungünstigen Naturanlage oder Gewohnheit Herr werde, ist eine Hauptaufgabe der Erziehung (vgl. Physiognomik, Phrenologie).

Um nun in allen diesen Beziehungen eine eindringende und fruchtbare Beobachtung möglich zu machen, ist vor Allem nöthig, daß der Erzieher den Zöglingen die gehörige Freiheit läßt, damit sie in ihrer Eigenthümlichkeit sich geben können, daß „er sie innerhalb der Grenzen, jenseits derer die physische oder sittliche Gefahr beginnt, gewähren läßt." (Palmer.) Eine gehörige Beobachtung ist weder bei der tyrannischen Pädagogik möglich, welche die Eigenthümlichkeit des Zöglings unterdrückt, statt sie zu pflegen, noch bei der überängstlichen, welche ihn nur vor Schaden behüten will, statt was in ihm liegt frei sich entwickeln zu lassen, noch auch bei jener auflaurenden Pädagogik, die mit mistrauischem Auge dem Zögling auf allen Schritten folgt. Gerade dieses Auflauern dient dazu, die Kinder erst scheu und verschlossen, dann heuchlerisch und augendienerisch zu machen, und veranlaßt sie, ihre Eigenthümlichkeit zu verhüllen, während sie vor dem klaren Auge des tactvollen Lehrers, der bei aller Aufmerksamkeit und Vorsicht selbst ohne Falsch ist, unbefangen und offen sich darlegt. Manchmal mag das Umschlagen einer angemessenen Beobachtung in jenes peinliche Aufpassen auch durch das Bestreben des Pädagogen bewirkt werden, in jedem Schüler etwas besonderes zu entdecken, was dann freilich nicht möglich ist, indem die Beobachtung in den meisten Fällen mit einer Eintheilung der Zöglinge unter allgemeinere Kategorieen sich begnügen muß, und nur in den seltneren im Kinde und Knaben schon eine bestimmte Berufsanlage, oder Charaktereigenthümlichkeit hervortritt; in jenen häufigeren Fällen genügt es dann, daß der Lehrer die Individualität des Zöglings nicht durch gewaltsames Aufdrängen einer einseitigen Richtung in ihrer Entwicklung hemmt.

Ich darf bei dieser Gelegenheit nicht unterlassen, die wichtige und schwierige Frage zur Sprache zu bringen, ob das Horchen als Mittel, zu einer Beobachtung zu gelangen, pädagogisch zu rechtfertigen sei. Daß es sich hier jedenfalls um ein bedenkliches Mittel handelt, sagt einem jeden schon der unmittelbare Eindruck des Wortes, welchem, wenn auch nicht die Etymologie, so doch der herrschende Sprachgebrauch den Nebenbegriff eines heimlichen, unredlichen, hinterlistigen Auflauerns beigemischt hat, den Horcher sehr wohl von demjenigen unterscheidend, welcher nur arglos, ohne bemerkt zu sein, zuhört. Die Mutter und der Erzieher, welche von der Unterredung oder dem Spiele der sich unbemerkt glaubenden Kinder unwillkürlich gefesselt, ohne die Absicht, ihnen etwas bestimmtes abzulauschen, zuhören, sind keine Horcher; es wird das Zutrauen und die Liebe der Kinder nicht stören, wenn diese auch entdecken, daß sie solche Zuhörer zu Zeugen gehabt haben, selbst dann nicht, wenn zufällig etwas unrechtes gesprochen oder gethan worden ist, sobald nur in diesem Falle die Erzieher sich hüten, daß sie jetzt nicht durch fortgesetztes Lauschen zu wirklichen Horchern werden, sondern rasch unter die Kinder treten und sie, jedoch nur durch einen einfachen Verweis, am besten nur durch eine warnende Miene oder Geberde, an ihre Pflicht erinnern. Macht der Erzieher auf diesem Wege zugleich über gewisse Eigenschaften seiner Zöglinge Beobachtungen, so hat er sich eines Mittels bedient, welches ebenso unverfänglich ist, als es ohne Absicht angewendet wurde, und welches darum ein Mittel im strengsten Sinne eigentlich gar nicht genannt werden kann, indem der Begriff eines solchen das bestimmte Bewußtsein eines dadurch zu erreichenden Zweckes einschließt. — Bei dem eigentlichen Horchen

ist eine solche Absicht immer vorhanden. Es bezeichnet nach dem herrschenden Sprachgebrauche: mit gespannter Aufmerksamkeit heimlich wahrzunehmen streben, wobei der Behorchte den Wunsch und das Vertrauen hat, unbemerkt zu sein, und außerdem der Horcher meist die Absicht, je nach dem Resultat des Horchens, dem Behorchten Unerwünschtes zuzufügen (vgl. Weigand, Synonymen, Nr. 989). Der Horcher also täuscht das Vertrauen des Behorchten, nöthigt diesen zu mistrauischer Vorsicht und handelt darum, da das Vertrauen des Zöglings zu dem Erzieher die wesentlichste Voraussetzung für das Gelingen der Erziehung ist, entschieden unpädagogisch. Zunächst kann, was die Zöglinge treiben, ganz unverfänglich und das Motiv, aus welchem sie unbemerkt zu sein wünschen, durchaus löblich sein, es handelt sich z. B. um eine Freude, die sie dem Lehrer bereiten wollen: der taktvolle Erzieher wird dann nicht bloß darum zu horchen vermeiden, weil er, entdeckt, den Kindern ihre Freude verderben würde, sondern auch darum, weil er, auch unentdeckt, auf eine die frische Unbefangenheit seines Verhaltens gegen die Zöglinge störende Weise sich selbst sagen müßte, daß er ihr Vertrauen getäuscht habe und einer Unwahrheit gegen sie sich schuldig mache. Wenn dagegen die Zöglinge ein unerlaubtes Thun oder Vorhaben zu verbergen wünschen, so könnte man etwa sagen, daß sie auf Vertrauen dann keinen Anspruch haben, und daß der Lehrer zu ihrem eigenen Besten es täusche; aber trotzdem wird auch in diesem Falle das Horchen sich nicht rechtfertigen lassen: es stehen dem aufmerksamen Erzieher noch zahlreiche andere Mittel zu Gebote, um Ordnungswidrigkeiten auf die Spur zu kommen, und die Nachtheile, denen er sich selbst und die Schule dadurch etwa aussetzt, daß er ihnen ein zu aufrichtiges Vertrauen entgegenbringt, stehen in keinem Verhältnisse zu der vollständigen Erschütterung des ganzen pädagogischen Verhältnisses, welche entstehen muß, wenn der Erzieher durch sein Mistrauen sich verleiten läßt, zum Horcher sich zu erniedrigen. Wird er entdeckt, so muß auf Seiten der Schüler tiefes Mistrauen, ja Haß und Verachtung an die Stelle des Zutrauens und der Liebe treten, und auch wenn er unentdeckt bleibt, wird der Gebrauch jenes niedrigen Mittels ihn an der gehörigen Benutzung aufrichtigerer Mittel zur Beobachtung seiner Zöglinge hindern, und das Bewußtsein einer inneren Unwahrhaftigkeit gegen diese macht eine recht frische, kräftige, herzliche, zutrauenerweckende und darum segensreiche pädagogische Thätigkeit unmöglich. Am wenigsten darf der Erzieher dann, wenn er vermuthet, daß die Zöglinge gegen ihn selbst etwas vorhaben, sich durch Horchen Gewißheit und die Möglichkeit der Bestrafung verschaffen: er gäbe dann seine Würde auf, um den Schülern auf gleichem Boden als Gegner gegenüberzutreten, und sein Horchen würde unfehlbar als eine gemeine Kriegslist zur Befriedigung persönlicher Rachsucht erscheinen. Nur in einem Falle dürfte das Horchen statthaft sein, dann nämlich, wenn die Bande des Gehorsams und Vertrauens in einer Schule bereits thatsächlich gelöst sind und es sich um Entdeckung, Bestrafung und künftige Verhütung eines bestimmten Excesses handelt. Es ist z. B. die Wahrscheinlichkeit vorhanden, daß Schüler trotz des ausdrücklichen Verbotes und wiederholter Warnung, der sie stets hartnäckige Läugnung entgegensetzten, zu einem Trinkgelage sich versammelt haben. In diesem Falle wird nichts dagegen einzuwenden sein, daß der Lehrer durch Horchen von der Wahrheit der Thatsache sich überzeugt; aber freilich nicht, um mit seiner Entdeckung hinwegzuschleichen, sondern um sofort die Schuldigen auf der That zu erfassen. Ein wahrer Schulmeister übrigens, der seine Jungen allezeit fest in der Hand hat, wird solche eigentliche Excesse rechtzeitig zu verhüten wissen, sie sind immer Beweise, daß bereits „etwas faul ist im Staate," daß zwischen Lehrern und Schülern eine Art Kriegszustand eingetreten ist; doch können sie demjenigen vorkommen, der berufen ist, in eine verwahrloste Anstalt erst Zucht und Ordnung zu bringen. Aber auch ein solcher wird sich besinnen, ob er im äußersten Falle zu jenem äußersten Mittel greifen soll, um die faulen Schäden zu constatiren und auszuscheiden, oder ob er nicht zweckmäßiger auf die guten Elemente positiv einwirkt, damit von ihnen aus gesundes Leben sich allmählich wieder ausbreite. Diese

Frage kann für den einzelnen Fall nicht durch eine bestimmte Regel entschieden werden, sondern nur durch persönlichen Takt. Und wer nicht seiner Sache ganz gewiß ist, wer sich nicht stark genug fühlt, durch den Eindruck seiner Persönlichkeit jeden gehässigen Nebengedanken zu unterdrücken, den die Anwendung jenes Mittels bei seinen Schülern im Gefolge haben könnte, der lasse es lieber ungebraucht. Im allgemeinen mag die Regel richtig leiten: du brauchst dich dann nicht zu scheuen, zu horchen, wenn du dich nicht zu scheuen brauchst, von dem Behorchten entdeckt zu werden. Die Mutter, welche arglos dem unbefangenen Spiel ihrer Kinder zulauscht, braucht es ebensowenig, als der Erzieher, welcher von einer hartnäckig fortgesetzten Ordnungswidrigkeit seiner Zöglinge sich überzeugt, um diese sofort auf der That zu ergreifen.

Am unbefangensten giebt sich die Jugend jedenfalls beim Spiele, welches darum für die Beobachtung der Eigenthümlichkeit des Zöglings von besonderer Wichtigkeit ist. Schon der lehrreichste Didaktiker des Alterthums, der treffliche Quintilian, bemerkt in diesem Sinne, daß der Charakter während des Spiels am offensten sich enthülle (I, 3: „Mores quoque se inter ludendum simplicius detegunt); ganz besonders aber hat der göttliche Platon nicht verschmäht, die Aufmerksamkeit der Staatsmänner und Pädagogen auf die Kinderspiele zu lenken: „Die Spiele bieten den Vortheil, daß man durch sie den Neigungen der Kinder eine bestimmte Richtung auf ihren künftigen ernsten Beruf geben kann. Z. B. was den künftigen Landwirth oder Baumeister betrifft, so muß dieser schon als Knabe Häuser bauen, und jener den Landwirth spielen, beide versehen mit kleinen, den wirklichen gleichkommenden Werkzeugen, welche ihnen von der erziehenden Umgebung in die Hände gegeben worden sind." Daß übrigens Plato hierbei keineswegs an eine willkührliche Abrichtung der Kinder zu bestimmten Spielen denkt, sondern nur an eine Benutzung und Pflege der natürlichen Neigung, deren Hervortreten beim Spiele beobachtet worden ist, geht daraus hervor, daß er nur von solchen Spielen redet, „welche für dieses Alter natürlich sind, und von den Kindern, wenn sie zusammen kommen, selbst wohl erfunden werden." (Leg. I, S. 643, b. c. d. 7, 793, d. e. 794, a nach A. Kopp, Platon's Erziehungslehre, S. 29, vgl. Hor. Serm. II. 3, 171.) In der That können auch nur solche Spiele den oben hervorgehobenen Werth für die pädagogische Beobachtung haben, und daß auch von diesem Standpuncte aus die von Erwachsenen erfundenen und den Kindern angelehrten Spiele unserer „Kindergärten" nicht unbedenklich sind, so gewiß, als diese ganze, durch das Bedürfnis freilich hie und da geforderte, uniformirende Beaufsichtigung und Behandlung von Kindern ihr Bedenken hat, welche mit den empfindlichen Keimen ihrer Eigenthümlichkeit erst schüchtern sich hervorwagen, das bedarf hier keiner weiteren Ausführung. Die Atmosphäre dagegen, welche als die für Entfaltung der Individualität gedeihlichste, auch die pädagogische Beobachtung am meisten fördert, und welche der tüchtige Erzieher um sich schafft, kann nicht treffender geschildert werden, als mit den schönen Worten, womit unser Dichter seinen Wallenstein charakterisirt, und welche als ein wahres pädagogisches Symbolum den Schluß dieses Artikels bilden mögen:

„Und eine Lust ist's, wie er Alles weckt
Und stärkt und neu belebt um sich herum,
Wie jede Kraft sich ausspricht, jede Gabe
Gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe!
Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,
Die eigenthümliche und zieht sie groß,
Läßt jeden ganz das bleiben, was er ist,
Er wacht nur drüber, daß er's immer sei
Am rechten Ort."

G. Baur.

Beredtsamkeit, s. Redeübung.

Bernhardi, August Ferdinand, gehört zu den bedeutendsten Schulmännern, welche Preußen zu Anfang dieses Jahrhunderts gehabt hat. Am 24. Juni 1769 (nicht

1768) in Berlin von wohlhabenden Eltern geboren, ward er auf dem Joachimsthal'schen Gymnasio daselbst unter Meierotto gebildet, jenem „Könige unter den Rectoren," welcher ihm, wie so vielen anderen stets als Muster seiner eigenen Thätigkeit vorschwebte. Durch ihn mit Liebe zum classischen Alterthum und mit Neigung zum Schulfach erfüllt, wurde er in Halle vorzugsweise durch Fr. A. Wolf zu gründlichen philologischen Studien angeregt, besonders in dem Seminar. Schon damals richtete er sein Hauptaugenmerk auf die Sprache und auf das Geheimnis ihrer Construction, und vertiefte sich in umfassende Untersuchungen, welche erst später durch das Vorwalten seiner pädagogischen Thätigkeit in den Hintergrund traten. Im Jahre 1791 trat er als Schulamtscandidat und Mitglied des Seminars für gelehrte Schulen bei dem Friedrich-Werder'schen Gymnasio in Berlin, welches damals unter Gedikes Leitung blühte, als Lehrer ein, ward 1793, als dasselbe unter Plesmanns Directorat kam, Collaborator und rückte allmählich bis ins Prorectorat (1802). Aber es scheint nicht, daß B. in dieser Zeit der Pädagogik ein besonderes Augenmerk zugewendet hätte, wenn auch seine Lehrwirksamkeit nicht gering war: wenigstens lag seine schriftstellerische Thätigkeit zunächst auf einem ganz andern Gebiet. Sehr bald nach seiner Rückkehr in seine Vaterstadt hatte er Tiecks Bekanntschaft gemacht, welcher, obwohl jünger als er und anfangs noch Primaner auf dem W. Gymnasio, auf ihn einen überaus großen Einfluß gewann. Durch ihn trat er später mit den Brüdern Schlegel, mit Schleiermacher und andern in enge Verbindung, und darf mit Recht neben den „Häuptern der romantischen Schule" einer der hervorragendsten „Genossen und Gehülfen" genannt werden. Mit diesen vereint „trug er zuerst und nachhaltigst in dem begonnenen Kriege gegen das wuchernde Unkraut gemeiner und geistloser Strebungen in Berlin den örtlichen Angriff und das schreiende Getümmel der aufgeweckten und täglich gereizten Feinde, warf seine kritischen Schwärmer auf die Bühne, geißelte gelehrte Schwächen und Anmaßungen und machte durch seinen derben Humor, in welchem der Kenner Jean Paul eine neue ursprüngliche Richtung erblickte, die Widersacher zum Gegenstand der Belustigung." So Varnhagen von Ense in der Vorrede zu den: „Reliquien, Erzählungen und Darstellungen von A. F. Bernhardi und dessen Gattin." S. VI. B.'s Leistungen auf diesem Gebiete weiter zu verfolgen, ist nicht dieses Ortes; indem wir rücksichtlich derselben auf den von Gruber verfaßten Artikel in der Hallischen Encyklopädie und auf den in Brockhaus Conversationslexicon v. J. 1822 verweisen, bemerken wir noch, daß er mit Tiecks Schwester, Sophie, der Verfasserin der „Wunderbilder und Träume" verheirathet war, eine Ehe, welche leider nach einigen Jahren wieder getrennt werden mußte. Dieses unglückliche Verhältnis gab seinem Charakter etwas Schroffes und Abgeschlossenes, und wie es ihn diesem Freundeskreis entfremdete, so entwickelte es in ihm eine fast leidenschaftliche Abneigung gegen die Poesie. Mit um so größerem Eifer wandte er sich nun wieder seinen grammatischen Studien zu. Schon 1795 hatte er eine „Vollständige lateinische Grammatik für Schulen und Gymnasien" und 1797 eine griechische herausgegeben, beide angeblich verbesserte Ausgaben der märkischen Grammatik; doch hatte er sich wenig an sie gebunden. Bedeutender waren seine von Fr. A. Wolf und A. W. v. Schlegel nach Verdienst gepriesenen, spät noch durch W. v. Humboldt mit großen Ehren anerkannten Leistungen für die Begründung einer allgemeinen Sprachwissenschaft. Seine „reine Sprachlehre" erschien 1801, die „angewandte Sprachlehre" 1803, und 1805 folgten die „Anfangsgründe der Sprachwissenschaft," welche keineswegs ein Auszug aus dem größeren Werke, sondern wie er selbst bemerkt, in Materie, Ordnung und Form gänzlich verändert, in der That den Organismus des Ganzen deutlicher und bestimmter hervortreten lassen. Beachtenswerth ist in diesem Werke das Vorgefühl von der Nothwendigkeit, die historische Seite nicht zu übersehen, eine Einsicht, welche erst später ihre volle Würdigung gefunden hat. Von kleineren Arbeiten gehört u. a. die von ihm 1804 in der Jen. A. L. Z. gelieferte Recension über G. Herrmanns Handbuch der Metrik und die interessante Abhandlung über die Natur der Buchstaben und die Construction

derselben hieher. Aber auch nach dieser Seite hin dürfen wir B.'s Bedeutung hier nicht verfolgen, um Raum für eine kurze Charakteristik seiner pädagogischen Leistungen zu behalten.

Dieselben begannen in ihrer ganzen Größe nach seiner um Johanni 1808 erfolgten Berufung in das Directorat des Friedrich-Werder'schen Gymnasiums, welches er nach Plesmanns Tode 1807 ein Jahr interimistisch verwaltet hatte, hervorzutreten. Schon das Osterprogramm von 1808, worin er Pestalozzi's Methode beim Rechenunterricht mit einer in jenen Zeiten seltenen Unbefangenheit einer Prüfung unterwarf, sie in ihren Uebungen vervollständigte und ihr unbedingte Anerkennung zollte, sofern er in ihr nicht etwa ein Mittel, dem Zögling bequem und in kurzer Zeit etwas beizubringen, sondern den naturgemäßen Weg sah, die geistige Selbstthätigkeit desselben zu wecken und anzuregen, läßt den neuen Geist erkennen, welchen er in der Schule einzuführen den Willen und die Kraft hatte. Die äußeren Erfolge, welche er errang, stehen vielleicht einzig da. Er hatte die Anstalt mit 97 Schülern übernommen; zu Michaelis 1812 zählte sie bereits 460; ein großartiger Beweis für das Vertrauen, welches er seinem Gymnasium schon vor dem Kriege verschafft hatte, und welches nach demselben sich noch in höherem Maße der Schule zuwandte, deren Director die großen Bewegungen der Zeit mit lebhafter Begeisterung getheilt hatte und ihre Errungenschaften dem heranwachsenden Geschlecht zu wahren, mit unermüdlichem Eifer thätig war. Und doch waren es nur geringe Mittel, mit denen er so Großes erreichte; die Anstalt war nicht besonders dotirt, die Lehrergehalte gering und eben darum der Wechsel der Lehrer häufig. Er war im eigentlichsten Sinne des Wortes die Seele des Ganzen; sein außerordentliches praktisches Talent überwand alle inneren und äußeren Schwierigkeiten und wußte für die Zwecke seiner Schule alles dienstbar zu machen. Mit sicherem Takte verstand er es, die lehrenden Kräfte an der rechten Stelle zu verwenden und durch seine geistige Ueberlegenheit, der sich nur wenige zu entziehen vermochten, die Einheit im Collegio zu erhalten. Freilich hatte er auch Männer wie Spilleke, der ihn auf das Glücklichste ergänzte und namentlich die religiöse Seite der Erziehung vertrat, Ribbeck, welcher sein zweiter Nachfolger im Directorat war, Conrad Schneider, Zumpt und andere, welche einen ehrenvollen Namen in der pädagogischen Welt hinterlassen haben, zu Mitarbeitern. Er aber war der Führer und Leiter. So klar und deutlich er den zu erstrebenden Zweck erkannt hatte, so tief und eingehend hatte er über die Mittel zu seiner Verwirklichung nachgedacht, so fest und sicher war er in ihrer Handhabung. Der Unterricht ward durch ihn vollständig neu organisirt und man darf wohl annehmen, daß sein Vorgang so wie die Programme, in denen er über seine Einrichtungen ausführliche Rechenschaft ablegte, für die Neugestaltung der preußischen Gymnasien nicht ohne Einfluß gewesen sind. Die Disciplin übte er mit eiserner Strenge in dem Sinne jener Jahre, welche vor Allem gegen jede Verweichlichung und Verzärtelung der Jugend streiten zu müßen meinten, und dabei verfuhr er, wie er denn selbst das Gesetz und auch fast der alleinige Executor desselben war, mit bewunderns würdiger Aufopferung und Treue. Es war ihm, wie Spilleke sagt, „gleich interessant und gleich wichtig, sich in die tiefste Forschung einzulassen und die gewöhnlichsten Fälle der Schuldisciplin zu untersuchen.“ So ließ er sich z. B. die Mühe nicht verdrießen, jeden Morgen eine Stunde vor Beginn der Lectionen den in den Classenbüchern verzeichneten tadelnden Bemerkungen durch seinen Einfluß Nachdruck zu geben, und die sämmtlichen Schulversäumnisse persönlich zu überwachen. Wer wollte sagen, daß diese Strenge dem damals heranwachsenden Geschlecht an Körper oder Geist Schaden gebracht hätte? Aus B.'s Schule ist eine große Reihe der tüchtigsten und bedeutendsten Männer Preußens hervorgegangen. Durch seinen Unterricht scheint er weniger gewirkt zu haben, weil ihm über der Sache der Schüler zurücktrat und ihm das liebevolle, herzliche Eingehen auf die Individualität des Einzelnen fremd war. Doch rühmen vollgültige Zeugen die Einleitungen, welche er zu den Schriftstellern gab, und seine deutsche Erklärung des Tacitus, welche das Ethische und Psychologische her-

vorhob, als eben so geistreich wie eindringlich und anziehend, während er bei der lateinischen Interpretation sich zu sehr in Wortkritik verlor. *) War es daher auch nicht Liebe und Anhänglichkeit, welche er in den Herzen der Schüler erweckte, so flößte ihnen sein imponirendes Auftreten unbedingte Achtung und Ehrerbietung ein, und es bestätigte sich an ihm, von wie großer und nachhaltiger Einwirkung die Berührung mit einer bedeutenden Persönlichkeit ist. „Seine edel geformten, scharf geschnittenen Gesichtszüge, seine großen feurigen Augen, die hohe Stirn, der ganze Kopf mit antik plastischem Ausdruck, auf einem gedrungenen aber leicht beweglichen, fast elastischen Körper, zeigten jedem schon beim ersten Begegnen den geistvollen, thatkräftigen Mann;" wie mußte er nicht erst bei der empfänglichen Jugend wirken!

Daß er bei der Treue, mit welcher er sich der Schule ganz hingab, — seit 1815 war er noch Mitglied des Consistoriums und der wissenschaftlichen Prüfungscommission — für umfangreiche schriftstellerische Production keine Zeit fand, lassen seine Schulschriften schmerzlich bedauern, welche auch auf dem Gebiete der Pädagogik seinen Scharfsinn, seine Einsicht entschieden bekunden. Mehrere derselben sind mit einzelnen Reden unter dem Titel: „Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen" zusammengedruckt erschienen. Die von ihm 1809, 10 und 11 verfaßten Programme legen seine Ansichten „über Zahl, Bedeutung und Verhältnis der Lehrobjecte eines Gymnasiums," „über die ersten Grundsätze der Methodik" und „über die ersten Grundsätze der Disciplin" dar, worauf er sodann 1812 die bis ins Einzelnste durchgeführte Schulordnung des seiner Leitung anvertrauten Gymnasiums folgen ließ, welche in systematischer Vollständigkeit den ganzen Organismus seiner Schöpfung zeigt. Die späteren aus den Jahren 1814 bis 1816 geben weitere Ausführungen, Ergänzungen, zum Theil auch Modificationen zu den frühern; bedeutend sind namentlich die letzten, in denen er das Wesen der durch Mathematik und Sprache zu gewinnenden formalen Bildung eingehender darlegte und der Concentration der Lehrobjecte auf die den Kern des gymnasialen Unterrichts ausmachenden das Wort redete. Im Jahr 1819 schrieb er noch über die Leibesübungen und Turnplätze. Anziehend sind alle diese Arbeiten durch die geistvolle Construction und Ausführung seiner Gedanken, welchen er in consequenten Folgerungen aus den Principien den Schein einer fest begründeten Nothwendigkeit zu geben wußte. Wenn sich daher namentlich die früheren in das Gebiet eines abstracten Schematismus zu verlieren scheinen und er in der Pädagogik an unumstößlich mathematische Normen zu glauben scheint, so ist es um so mehr anzuerkennen, daß er den Blick vor der lebendigen Wirklichkeit nicht verschlossen hatte; unter dem läuternden Einfluß einer Schulpraxis, wie nur er sie hatte, ist denn auch ein Fortschritt in seiner Theorie unverkennbar. Man hat ihn daher sehr mit Unrecht des Widerspruches mit sich selbst geziehen; wo man ihn zu finden wähnte, liegt bei näherem Zusehen nur eine wohlbegründete Fortbildung des Princips vor. Als charakteristisch für seine Art theilen wir die von ihm 1809 versuchte wissenschaftliche Ableitung der Lehrobjecte eines Gymnasiums mit, ein Versuch, welcher als einer der ersten, vielleicht der erste, Beachtung verdient, so viel man auch sonst an ihm auszusetzen finden wird. Das Gymnasium ist ihm die Unterrichtsanstalt, welche vorzugsweise auf die Ausbildung der erkennenden Thätigkeit gerichtet, die Jugend für die im Volke unterschiednen Stände vorbildet. Er meint nicht die individuelle Berufsweise, mit deren Kenntnissen und Fertigkeiten sich die Schule unverworren zu halten hat, sondern die Gelehrten, die s. g. Gebildeten, Kaufleute, Beamte, mechanische Geschäftsleute, — er faßte sie unter dem Namen Künstler zusammen,

*) Und doch hatte er in dem Programm von 1815 S. 22 den gewiß richtigen Grundsatz aufgestellt: „Benütze nie die Varianten, wo die richtige Lesart von historischer Gelehrsamkeit abhängt; dagegen nimm auf diejenigen Rücksicht, deren Werth theils aus dem Gedanken selbst, theils aus ihrem Zusammenhang, besonders aber aus der Grammatik entschieden werden muß, und hierzu geben die verschiedenen Ausgaben der Schüler äußere und bequeme Gelegenheit."

— und den niedern Bürgerstand. Danach zerfiel ihm das Gymnasium in drei Bildungsstufen, welche auf seiner Anstalt zuletzt jede drei Classen umfaßte, die Gelehrten-, Künstler- und Bürgerschule. Nun fand er hinsichtlich der wissenschaftlichen Bildung zwei Richtungen, die auf Universalität und Nationalität, welche beide das Gymnasium zu vermitteln und zu verbinden habe. Daraus ergaben sich ihm zwei Reihen von Lehrobjecten, Mathematik, Ethik, Geschichte und Geographie, Physik und Naturwissenschaft auf der einen, die Muttersprache, die „Landesreligion," nationale Geschichte, Geographie, Naturkunde, Statistik und Gesetzeskunde auf der andern Seite. Weil aber alle diese Wissenschaften historisch im Laufe der Jahrhunderte bei verschiedenen Völkern entstanden seien, und man sich ohne Kenntnis der Sprache des Culturstandpunctes eines Volkes nicht bemächtigen könne, so treten die Sprachen als eine dritte Reihe hinzu und zwar nur einzelne als Repräsentanten der einflußreichsten Culturvölker; das seien das Französische, welches die moderne, das Griechische, welches die antike Cultur repräsentire, und das Lateinische, welchem als dem Mittelgliede zwischen beiden und der Mutter vieler neueren Sprachen eine besondere Beachtung gebühre. Die Richtung auf nationale Bildung werde auf der untern Stufe vorwiegen, die auf universelle dagegen auf der oberen, so daß dort die Möglichkeit der universellen Bildung gegeben, hier das Dasein der nationalen vorausgesetzt werde, während die mittlere zwischen beiden mitten inne stehe. Weit einfacher und klarer erscheinen dieselben Grundgedanken im Programm v. 1814, wenn er die formelle Bildung dem Umfang und der Tiefe nach festzuhalten als Aufgabe des Gymnasiums bezeichnet, aber zugleich von ihm verlangt, es „solle als Einleitung in das Leben diejenigen Objecte hervortreten lassen, welche durch den echten Fortschritt der Cultur nothwendig geworden sind, und diese Objecte nach einer aus der Idee der formellen Bildung abgeleiteten Methode dem Geiste einbilden." Scheinbar „schwebte" ihm so die Schule zwischen der formellen Bildung und der durch den echten Fortschritt des Lebens gegebenen materiellen; aber schon die näheren Bestimmungen zeigen, daß er sehr weit entfernt war, nach einem Nützlichkeitsprincip diese weiteren Objecte zu bemessen und ihnen die Pforten der Schule zu öffnen, wie es vor ihm und nach ihm nur zu vielfältig geschehen ist. „Ich möchte," schreibt er im Programm von 1815, S. 10, „dem jammervollen Streben und der kläglichen Ansicht entgegentreten, nach welcher eine Schule nichts ist, als eine heimliche Münze, wo die Pfennige für das künftige Brod ausgeprägt werden. Schulen und Universitäten sind Bergwerken vergleichbar, wo ihr angeleitet werdet, ungeprägtes Gold zu gewinnen. Seid ihr in dessen Besitz, so mögt ihr, wie der Geist euch treibt, es ausprägen oder es zu zierlichen Gefäßen umwandeln lernen, je nachdem euch das Schicksal in den Kreis des Bedürfnisses oder der Kunst und Wissenschaft führt." Darum warf er einen großen Theil der mit so viel Scharfsinn aus der „Universalität" und der „Nationalität" hergeleiteten Gegenstände als Ballast selbst über Bord; formelle Bildung ward ihm der einzige Maßstab, nach welchem ihm der jetzt allgemein als solcher anerkannte Kern des gymnasialen Unterrichtes sich bestimmte. Interessant ist in dieser Beziehung das Programm von 1816; die in demselben dargelegten Ansichten haben sich, wie man behaupten darf, erst heute völlige Bahn gebrochen. Aus dem Lehrplan der unteren Classen streicht er als völlig unnütz die Technologie, Verstandesübungen, Gesetzeskunde, Anthropologie, Diätetik und die Naturgeschichte, welche, da sie nur ein loses, unvollständiges Aufzählen der Naturproducte nach ihren Merkmalen sei, zwar eine angenehme Unterhaltung in der Hand eines geschickten Lehrers gewähren, auch wohl den Eltern ein angenehmes Staunen über das Wissen ihrer Söhne erregen könne, nie aber gründliche Kenntnisse mittheilen oder für das Leben ersprießliche Erfolge hervorbringen werde. Daran knüpfte er den äußerst fruchtbaren Gedanken, welcher auch erst in unsern Tagen der Verwirklichung näher gerückt ist, daß, was der Knabe von diesen jederzeit rhapsodischen Kenntnissen bedürfe, ihm rhapsodisch in den deutschen Stunden gegeben werde, welche neben ihrem Hauptzweck auch noch den haben, Gemüth, Phantasie, Neugier und Wißbegierde aufzuregen,

und spricht den Wunsch aus, es möchte ein deutsches Lesebuch erscheinen, dem der Plan der Sulzer'schen Vorübungen nur für die Zeit erweitert zu Grunde liege. In den obern Classen fand er die Alterthümer und die philosophische Grammatik noch für erträglich, empirische Psychologie aber, Logik und Geschichte der Philosophie, welche Disciplinen nach ihm, wie bekannt, unter dem Namen der philosophischen Propädeutik bis vor kurzem ein ziemlich kümmerliches Dasein gefristet haben, verwarf er mit der größten Entschiedenheit. „Dagegen wollen wir," sagt er S. 16, „Grammatik, alte Sprachen und Mathematik nebst der Muttersprache mit der größten Anstrengung festhalten, bei der Interpretation wollen wir den philosophischen Sinn im Einzelnen, bei der Mathematik im Ganzen und Großen üben, an beiden wollen wir die Organe des Denkens stärken und kräftigen; den Sinn für das Schöne wollen wir in den deutschen Stunden entwickeln, und in der Geschichte wollen wir dies ohne schöngeisterische und sittliche Betrachtungen durch eine einfache Darlegung des Strebens und durch eine ununterbrochene Reihe von Factis in einer klaren Erzählung exemplificiren, und allem diesem wollen wir durch Erweckung eines religiösen Sinnes die höhere Bedeutung alles Sinnlichen und Irdischen hinzufügen. Dann werden wir Gymnasiasten und Studirende bilden, deren erkennendes Vermögen mit nützlichen Kenntnissen erfüllt, deren Sinn für die Wissenschaft gebildet, und deren Gesinnung auf das hingerichtet ist, was den bleibenden Werth des Menschen ausmacht."

Am 25. März 1820 nahm er von seiner Schule Abschied, um das Directorat des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der mit demselben verbundenen Anstalten zu übernehmen. Unmittelbar nachher erkrankte er. Eine kleine Schrift über die Bedeutung des deutschen Aufsatzes, welche in der inhaltreichen Abhandlung Giesebrecht's „über den deutschen Aufsatz in Prima" (Zeitschrift für das Gymnasialwesen von Mützell 1856. S. 128) besprochen ist, „war der letzte Gruß eines Scheidenden." Am 1. Juni schon starb er. Die Schule verlor an ihm, wie der Nekrolog der Allg. Pr. Staatszeitung vom 6. Juni mit Recht hervorhebt, „einen gleichsam von der Natur dazu berufenen, mit fester Willenskraft und fortstrebendem Geiste ausgerüsteten Führer." Eine schöne Abbildung seines geistvollen Kopfes, von Wichmann in Gyps geformt, ziert den Saal des Werder'schen Gymnasiums. Die Dankbarkeit seiner Schüler hat 1839 neben seinem Grabeshügel einen einfachen Cippus von Eisen mit einer Todtenurne errichtet. **Klix.**

Berufswahl. Bedingt der Beruf, den wir ergreifen, die individuelle Gestaltung unseres Lebens, so erscheint der Eintritt in einen solchen besonderen Wirkungskreis als ein entscheidender Wendepunct im menschlichen Leben. Es darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, daß der Beruf dem Menschen nicht bloß eine bestimmte Sphäre des Handelns und Wirkens anweist, sondern auch seine bürgerlich-sociale Stellung normirt, somit über das Berufsleben im engeren Sinne hinausgreifend die gesammte Lebensstellung bedingt. Selbstverständlich ist daher die Wahl des Berufes von der allergrößten Wichtigkeit; man kann den Moment der Entscheidung für einen Wirkungskreis als den folgenreichsten und inhaltschwersten Act des irdischen Lebens bezeichnen. Die Erfahrung bestätigt das nur gar zu sehr, indem sie uns zeigt, wie Irrthum und Misgriff hier das Lebensglück zerstören oder doch in seiner gedeihlichen Entwickelung hindern kann, und sie würde noch lauter und eindringlicher zu uns sprechen, wäre uns der Einblick in die innere, in die Herzensgeschichte der Menschen öfter gestattet.*) Ausgleichen

*) Es klagt freilich Mancher über verfehlten Lebensberuf, der sich auch in irgend einem andern nicht glücklich fühlen würde, weil es ihm an der Gewissenhaftigkeit und Treue fehlt, die vor Allem die eigene Schuldigkeit thut und auch bei mangelhaftem Erfolg einen gewissen Lohn in sich trägt. Hegel hat gewiß Recht, wenn er sagt: Wenn der Mensch etwas werden soll, so muß er sich zu beschränken wissen, d. h. seinen Beruf ganz zu seiner Sache machen. Treue und Gehorsam im Beruf hat zum Grunde das Aufgeben der Eitelkeit, des Eigendünkels und der Eigensucht gegen das, was an und für sich nothwendig ist. Anm. d. Red.

aber lassen sich hier Fehlgriffe aus inneren und äußeren Gründen selten, seltener und vielleicht niemals die nachtheiligen Folgen solcher Irrung ganz beseitigen. Denn im glücklichsten Falle bleibt ein Verlust von Zeit und Kraft zu beklagen, der um so mehr ins Gewicht fällt, je mehr die den Jugendjahren eigene Aneignungs- und Bildungsfähigkeit in späteren Jahren abnimmt. In der Regel erschwert sich aber die Umkehr auch äußerlich, indem das Betreten einer andern Lebensbahn von neuem Mittel in Anspruch nimmt, die nur Wenigen zu Gebote stehen. In Betracht kommt hiebei die ausgebildete, aber auch complicirte Natur unserer staatlichen, bürgerlichen, socialen Verhältnisse, durch die sich die einzelnen Berufsarten nicht bloß scharf abgrenzen, sondern schon in den auf sie zuführenden Wegen früh — und in der Regel zu früh — von einander trennen. So erhöht sich in der eigenthümlichen Gestaltung des modernen Lebens die Wichtigkeit jener Aufgabe. Aber sie ist ebenso schwierig als wichtig. Die Entscheidung soll zeitig gegeben werden und fällt jedenfalls in eine Zeit, in welcher der sich Entscheidende noch nicht reif ist für einen freien und bewußten Entschluß. Diese Seite der Schwierigkeit steigert sich durch die Zeitverhältnisse und Zeitrichtungen, indem die einzelnen Berufsgattungen nicht nur besondere Vorbildungswege anweisen, sondern auch eine beklagenswerthe Vorliebe für frühzeitige Absonderung der Lebensgebiete den deshalb nöthigen Entschluß verfrüht. Je zeitiger aber dieser gefaßt werden muß oder in Folge jener Neigung gefaßt werden soll, desto schwieriger wird er. Selbst wenn der Mangel an eigener Einsicht und Reife durch ein umsichtiges Eingreifen der Eltern oder Pfleger ersetzt wird, fehlt es einer Entscheidung an ausreichender Unterlage. Denn die individuelle Begabung für einen speciellen Beruf giebt sich in den seltensten Fällen frühzeitig kund, wenigstens nicht mit solcher unwidersprechlichen Entschiedenheit, daß darauf ein so folgenreicher Entschluß gegründet werden dürfte. Selbst da, wo Neigung und Fähigkeit bei Kindern stark und lebhaft hervortritt, ermöglicht sich daraus noch nicht ein sicherer Schluß auf die künftige Lebensstellung, indem dergleichen Jugendneigungen und Jugendbeschäftigungen in der Regel nur die Berufssphäre in weiterem Sinne andeuten, auch hier nicht ohne Irrungen für den seine Beobachtungen nicht sorgfältig genug Fortsetzenden (vgl. d. Art. Beobachtung). Gegenüber der großen Wichtigkeit und nicht geringeren Schwierigkeit der Berufswahl erscheint es als der Eltern oder deren Stellvertreter heilige Pflicht, dieser Angelegenheit die eingehendste Sorgfalt und gewissenhafteste Prüfung zu widmen und keinen Schritt darin zu thun, ohne ihn vor Gottes Angesicht erwogen und um Licht von oben gebetet zu haben. Es ist aber eine grundfalsche Anschauung, daß hier dem Kinde allein die Entscheidung zustehe: eine Anschauung moderner Emancipationspädagogik, die so bequem für den Erziehenden wie gewissenlos ist; denn statt der Weisheit und Erfahrung wird dann der Laune und der Thorheit, den Einflüsterungen unverständiger Kameraden, dem Einfluß der Menge und den herrschenden Vorurtheilen das Feld eingeräumt, und die Folgen sind schlimmer, als sie bei der alten Strenge waren. Damit ist freilich nicht die entgegengesetzte Weise empfohlen, welche die Entscheidung über den Beruf des Kindes ausschließlich in die Hand der Eltern legt, und dem Knaben — denn um die männliche Jugend handelt es sich vorzugsweise — nur das Annehmen und Gehorchen übrig läßt. Die richtige, von einsichtigen Eltern und Berathern einzunehmende Stellung liegt in der Mitte zwischen jener scheinbaren Liberalität und diesem Despotismus: je mehr der Knabe zur Selbständigkeit heranreift, desto mehr werden sie sich auf die Leitung beschränken, aber das Recht des Veto werden sie nicht aus den Händen geben. Es ist zunächst die Pflicht der Eltern, die Neigung und Begabung des Kindes unausgesetzt und sorgfältig zu beobachten und sich mit verständigen Lehrern und zuverläßigen Freunden darüber zu berathen, ohne vor dem Kinde viel davon zu reden, wobei ein innerlicher Zug zu einem Berufsgebiete, wie derselbe mit entschiedener specieller Begabung verbunden zu sein pflegt, nicht mit oberflächlicher Liebhaberei verwechselt werden darf, der nicht selten eine allgemeine glückliche Anlage und Befähigung zu Hülfe

kommt.*) Solcher früh sich kundgebenden Sonderneigung und Einzelbefähigung (wie etwa zur Musik) darf gleichwohl nicht zu früh zu weiter Spielraum gegönnt werden: vielmehr ist es die Pflicht des Erziehenden, in der Förderung derselben soweit Maß zu halten und behutsam zu sein, daß zugleich die sittliche Kraft geweckt und gestärkt werde, Hindernisse zu besiegen und Mühen zu ertragen; ohne solche Kraft ist ja kein ausreichender Erfolg zu erzielen. Auch hier treibt häufig falsche Liberalität ihr Wesen, welche solcher mit Talent verbundenen Neigung alle Schwierigkeiten aus dem Wege räumt, und durch die offene und ihr Wohlgefallen zu deutlich verrathende Begünstigung auf der einen Seite die Eitelkeit in dem Kinde weckt, auf der andern zur Oberflächlichkeit, zum Dilettantismus verführt. Aber Neigung wie Begabung bedarf neben der Beobachtung gewissenhaftester Prüfung. Sie muß mit einer eingehenden Kenntnis des Objectes, des Berufsgebietes verbunden sein, und weil in der Jugend die Neigung der Kenntnis voranzugehen pflegt, ist zunächst dieser Mangel zu ergänzen.**) Vor Allem ist es die äußere Erscheinung, welche den Knaben anzieht. der mit einer Thätigkeit verbundene Rang, die leichter ins Auge fallenden Vortheile und Annehmlichkeiten, welche der Beruf bietet: es sind die Lichtseiten, welche anlocken und die Neigung gewinnen. Diese aber liegen gewöhnlich auf der Oberfläche. Mit dem Heranrücken des Wesentlichen der ihm lieb gewordenen Aufgabe wird dem Knaben auch die schwierigere, mühevolle Seite derselben bekannt: der ihn darauf Hinweisende muß nur dabei unbefangen verfahren und solchen Hinweis nicht zu einer parteiischen Abmahnung werden lassen. Es ist eine Thatsache, welche ein aufmerksamer Blick ins Leben jedem bestätigt, daß Berufsarten, welche mit äußerem Glanz, Ansehen, Gewinn verbunden sind, von der Jugend entschieden bevorzugt werden, zumal in einer Zeit, welche wie die unsrige dem Aeußerlichen gern den Vorzug giebt. Durch dieses Bekanntmachen mit dem wirklichen Inhalt des künftigen Berufes wird zugleich das Motiv der Neigung erhellen, ihre Tiefe und Innerlichkeit, ihre Berechtigung und Fruchtbarkeit sich deutlicher herausstellen***). In der Regel wird wohl in der Jugend Neigung und Befähigung verbunden sein, aber jedenfalls ist auch die letztere sorglichst zu prüfen. Und dabei darf nicht bloß auf die geistige und körperliche Begabung des Knaben geachtet werden, sondern es kommen noch andere Bedingungen der Befähigung in Frage. Was zunächst die geistige Begabung und körperliche Tüchtigkeit betrifft, so ist hier ein Urtheil um so schwieriger, je weniger die zu erwählende Berufsaufgabe schon an den Knaben, wenn auch nur vorbildlich, herangebracht werden kann, und je seltener die Eltern den richtigen parteilosen Standpunkt der Beurtheilung zu finden wissen. Der Gefahr, einen folgenschweren Misgriff zu thun, wird noch am sichersten dadurch vorgebeugt werden, daß die Entscheidung nicht zu früh getroffen wird, und daß die unvermeidlichen vorbereitenden Schritte nicht ein zu enges Gebiet ins Auge fassen, sondern sich auf eine weitere, schon leichter im voraus zu bestimmende Berufssphäre beziehen, während in diesem Stadium um so mehr auf das, was allgemein bildend und deshalb für jede Berufsart nothwendig ist, der Hauptnachdruck gelegt wird. So wird sich in der Regel die wissenschaftliche und die praktische Befähigung nicht zu spät erkennen und auf Grund dieser Erkenntnis manches vorkehren lassen: das wissenschaftliche oder praktische Einzelgebiet aber ist nur mit größter Gefahr vorauszubezeichnen. Gewissenhafte Eltern werden aber insbesondere auch überlegen, wie sich der fragliche

*) Mönnich macht (Jugend- und Bildungsgeschichten 2c. I. S. 176) mit Recht die Unterscheidung, nicht sowohl darauf komme es an, was der Mensch treibe, denn dies hänge meist von äußeren Anregungen ab, als darauf, wie er es anfasse und behandle, welchen Sinn und Geist er dabei an den Tag lege; denn darin liege seine Eigenthümlichkeit. D. Red.

**) Am wirksamsten ist in solchen Dingen gelegentliche, die Anschauungen und Erfahrungen des täglichen Lebens benützende Belehrung (vgl. d. Art. Belehrung). D. Red.

***) Der innere Beruf äußert sich ganz anders, als im Haschen nach Aeußerlichkeiten: wer Muth, Besonnenheit, Ausdauer in Gefahren besitzt, der ist zum Soldaten berufen, nicht wem die glänzende Uniform gefällt u. s. f. vgl. Curtman Lehrb. d. Erz. I, §. 115. D. Red.

Beruf zu der sittlichen Anlage und Beschaffenheit ihres Sohnes verhalte, ob er den besonderen Gefahren und Versuchungen desselben voraussichtlich mit Gottes Hülfe gewachsen sein werde, ob sie hoffen können, daß er gerade bei diesem irdischen Beruf seinen allgemeinen Christenberuf nicht verfehlen werde. Jedoch auch die äußeren Verhältnisse der Eltern, die ja ebenfalls von Gott geordnet sind, dürfen nicht unberücksichtigt bleiben, insofern die Verfolgung eines Berufes äußere, pecuniäre Mittel beansprucht, vielleicht selbst Verbindungen verlangt und — obwohl wir aus der Zeit des strengen Standes- und Kastenwesens heraus sind — hie und da wohl selbst Namen und Adel voraussetzt. Allerdings ist entschiedener Befähigung verbunden mit tiefer Neigung und starkem Willen ein absolutes Hindernis hier nicht gesetzt: das große Talent, das Genie bricht sich Bahn und kämpft sich durch Armut, Niedrigkeit und Dunkelheit des Namens siegreich hindurch. Aber die großen Talente sind selten, geniale Naturen noch seltner und für die durchschnittliche Mittelbegabung ist das Wagnis zu groß, der Erfolg mehr als zweifelhaft. Hier ist bisweilen Resignation nothwendig, und um so weniger bedenklich, als die vorhandene geistige und sittliche Kraft jedenfalls dem Betreffenden zu angemessener und ersprießlicher Wirksamkeit verhilft, wenn nur eine solche nicht bloß nach ihrer äußern Gestalt und Geltung, sondern nach ihrem Wesen und Werth gemessen wird. Ehrgeiz und das beliebte Streben, über gesteckte Schranken hinauszugreifen, haben in dieser Beziehung schon manches Lebensglück gebrochen, indem die Hindernisse, welche in Armut und Mangel an äußerer Förderung liegen, nicht genügend in Anschlag gebracht wurden, während doch das Maß der vorhandenen Kraft nicht groß genug war, jene — freilich unwesentlicheren — Bedingungen entbehrlich zu machen. Ebensowenig aber darf der Besitz ausreichender Mittel, die Möglichkeit, für die Vorbildung und Instandsetzung des Knaben jede nöthige und wünschenswerthe Ausgabe zu machen, das Motiv für die Wahl des Berufes werden. Leider lehrt auch hier die Erfahrung, daß Unfähigkeit nicht selten durch die Leichtigkeit, mit der sich jene äußere Hülfe gewähren läßt, ausgeglichen werden soll, gleichfalls eine Folge der schiefen Anschauung von dem Werth des einzelnen Berufes, da doch für jeden derjenige Beruf der werthvollste und höchste sein sollte, für den er sich durch seine innere und äußere Anlage am besten eignet. Auch verführt wohl hie und da die Nähe und Zugänglichkeit von Bildungsmitteln oder die gute Gelegenheit, in diesem Gebiete für den Sohn oder Pflegling zu sorgen, dergleichen unter Umständen sehr förderliche Momente zu sehr zu berücksichtigen und die Entscheidung auf sie zu basiren: das ist zum mindesten ein großes Wagstück und zeugt gleichfalls von einer sehr oberflächlichen Auffassung der Lebens- und Erziehungsaufgabe. Hiebei verdient die Beobachtung erwähnt zu werden, daß Söhne häufig den Beruf des Vaters ergreifen; man kann sogar behaupten, daß jeder irgend einmal geneigt gewesen ist, in die Fußstapfen des Vaters zu treten. Solche leicht erklärliche Neigung darf nicht zu leicht genommen werden, denn die Erfahrung lehrt auch, daß nicht immer in der Hand des Sohnes die Thätigkeit des Vaters in gleicher Tüchtigkeit und mit gleichem Gedeihen sich fortsetzt. Das liegt oft in dem Mangel an specieller Befähigung, der durch die Eingewöhnung in eine gewisse Lebenssphäre nicht aufgewogen wird. Wie ansprechend es auch in mancher Beziehung erscheinen mag, wenn gewisse Berufsgattungen gewissermaßen heimisch in einer Familie werden, von Vater auf Sohn forterben, so ist doch hier die Erbschaft nur auf Grund ausreichender Begabung anzutreten, und dieser Gesichtspunct für den Vater bei der Leitung der Berufswahl unerläßlich. Das Umgekehrte, die Abneigung gegen den Beruf des Vaters, kommt freilich auch nicht selten vor, hauptsächlich weil manche Väter nur an die Schattenseite ihres Berufes denken. So erscheint denn der so wichtige wie schwierige Act der Berufswahl für den Wählenden der inhaltschwerste Schritt für seine Erdenlaufbahn, als ein Product, bei dem verschiedene Factoren zusammenwirken müßen. Es ist die Pflicht der Eltern, beobachtend, prüfend, leitend, ermunternd, warnend, fördernd sich zu betheiligen, ohne daß darum der Entschluß aufhöre zugleich ein freier Entschluß des

Wählenden zu sein. Neigung und intellectuelle, wie sittliche Begabung, die äußern Verhältnisse der Familie in Vermögen, Rang und Beziehungen, die speciellen Anforderungen und die Stellung des in Frage kommenden Berufes unter den betreffenden Zeitverhältnissen, die sich bietenden günstigen Gelegenheiten oder erschwerenden Hindernisse, — alles muß sorglich erwogen, der Entschluß aber jedenfalls nicht zu früh gefaßt werden, damit nicht die Hauptgrundlage der Entscheidung, die Erkenntnis der Neigung und Begabung, für die Berathenden und den Berathenen fehle.

Paldamus.

Berufungsurkunde, s. Besetzungsrecht, Anstellung.

Beschäftigung. Der Begriff der Beschäftigung im pädagogischen Sinne wird sich am einfachsten ergeben, wenn wir sie in der mittleren Stellung betrachten, welche sie offenbar zwischen Spiel und Arbeit einnimmt. Arbeit bezeichnet eine auf einen bestimmten Zweck gerichtete mit Anstrengung verbundene Thätigkeit. Spiel dagegen ist „das, was man zu vergnüglicher Zeitverkürzung treibt," ein äußerer Zweck ist dabei nicht vorhanden, sondern das Spiel ist ganz in sich selbst befriedigt, und auch mit Anstrengung ist es nicht verbunden, wenigstens darf die dabei vorkommende Anstrengung nicht als solche empfunden werden, wenn das Spiel nicht aufhören soll, Spiel zu sein. Die Beschäftigung hat mit der Arbeit gemein, daß auch sie auf einen Zweck gerichtet ist; dagegen nähert sie sich dadurch dem Spiel, daß auch sie den Begriff eigentlicher Anstrengung ausschließt, und daß sie nicht durch einen besondern Zweck, namentlich nicht durch einen bestimmten Berufszweck gefordert ist, sondern als eine nützliche Thätigkeit überhaupt ihr Ziel nur in der Uebung der menschlichen Kräfte, oder in der nützlichen Bearbeitung beliebiger Dinge der Außenwelt findet. Darum kann das Spiel zur Beschäftigung werden, wenn es zu einem äußern Zweck unternommen wird. Wenn z. B. der Erzieher dem Kinde, um es von Unarten abzuhalten, ein Spiel aufgiebt, so giebt er ihm damit zunächst eine Beschäftigung, die erst, wenn des Kindes unbefangene Lust daran erwacht, zum eigentlichen Spiele wird. Andererseits kann eine Arbeit, z. B. Gärtnerarbeit, Drechslerarbeit, Buchbinderarbeit u. s. w. zur bloßen Beschäftigung werden, sobald sie nämlich aufhört, eine anstrengende, eigentliche Berufsthätigkeit zu sein. Die Zeit nun, welche die eigentliche Arbeit und die Ruhe von ihr übrig läßt, mit Beschäftigung auszufüllen, ist ein Vorrecht und gehört zur Würde des Menschen. Das göttliche Ebenbild, worauf diese Würde beruht, fordert, daß der Mensch seinen Leib dem Gesetze des Geistes dienstbar macht und auch den Dingen der Außenwelt das Gepräge seines Geistes aufdrückt: die Beschäftigung zeigt, daß er auch außerhalb seiner eigentlichen Berufsthätigkeit dieser hohen Bestimmung sich erinnert, und nur auf den Menschen kann der Ausdruck Beschäftigung angewandt werden. Von der größten Wichtigkeit ist es nun aber, daß in dem Kinde frühe schon das Bewußtsein geweckt werde, wie träge Ruhe und weichlicher Genuß dem Menschen nicht wohl anstehe, wie er vielmehr bestimmt sei, thätig zu sein und etwas zu leisten. Schon das darf darum der Erzieher nicht dulden, daß der Zögling die Erholung von der Arbeit in absoluter Ruhe suche, statt in Abwechslung der Thätigkeit. Das träge, blöde, noch ungeschickte Kind muß er selbst zum Spiele anhalten und spielen lehren, bis es das Spiel aus freier Neigung ergreift und aus eigener Kraft fortsetzt, er muß dafür sorgen, daß es wenigstens im Spiele eine Beschäftigung findet (s. o.), wozu dann vor allem nöthig ist, daß das Kind durch die Art des Spiels auch wirklich beschäftigt wird. Das Spielzeug muß ihm nicht so fertig dargeboten werden, daß es dasselbe nur besitzen, müßig bewundern und endlich zerstören kann, sondern seine Thätigkeit muß dadurch angeregt, seine Kraft geübt werden. „Daher," sagt J. Paul (Levana, I, §. 50), „komme kein Spielzeug, schon durch Anschauen vollendet, an, sondern jedes tauge zu einem Arbeitszeuge. Z. B. wenn ein fertiges (kleines) Bergwerk nach wenigen Stunden vor den Augen des Kindes befahren ist und jede Erzgrube erschöpft; so wird es hingegen durch einen Baukasten (eine Sammlung von losen Häuserchen, Bögen, Bäumchen) im ewigen

Umgestalten so glücklich und reich, wie ein Erbprinz, welcher seine geistigen Anlagen durch das Umbauen der väterlichen im Parke kund thut." Eine Puppe zum Aus- und Ankleiden ist besser, als die schönste ein für allemal fertig geputzte; der Bilderbogen zum Illuminiren besser, als das gemalte Bild. An solche Beschäftigung durch Spiel reihen sich dann spielende Vorübungen für künftige ernste Arbeiten, im Gebrauche der Nadel, des Griffels und der Bleifeder, im Verstehen und Erklären von Bildern u. dergl., sowie kleine Dienstleistungen bei der Arbeit der Erwachsenen, Theilnahme an ihren Spaziergängen, wozu das Kind anzuhalten ist, damit nicht die wachsende Kraft ungeübt bleibe, oder, sich selbst überlassen, auf das Verkehrte gerathe. Ist der Zögling für geordneten Schulunterricht reif geworden, so ziemt ihm auch in den Erholungsstunden eine anhaltendere ernste Beschäftigung, und der Erzieher hat, indem er ihn dazu anleitet, zu verhüten, daß er nicht in träge, gedankenlose und nur zu leicht mit verderblicher Genußsucht sich verbindende Bummelei gerathe, oder ausschließlich der allerentnervendsten und zu jeder frischen und kräftigen Thätigkeit untauglich machenden Unterhaltung durch bloße Lectüre verfalle. Für das Mädchen bieten sich nützliche Beschäftigungen in Menge dar; aber auch die meisten Knaben werden von selbst eine Neigung verrathen zu Feld- und Gartenarbeit, zu mechanischen Beschäftigungen, zur Anlegung kleiner Sammlungen, namentlich naturhistorischer. Solchen Neigungen muß der Erzieher entgegenkommen und sie leiten; Letzteres, damit nicht bei der natürlichen Unerfahrenheit und Ungeschicklichkeit des Zöglings sein an sich löblicher Eifer in mislingenden Versuchen sich verzehre, die ihn von der einen Beschäftigung mismuthig zu einer andern treiben, bis ihm am Ende alle verleidet sind, während er, von erfahrener Beihülfe unterstützt, bald kleiner Erfolge sich wird zu erfreuen haben, die ihn bei dem begonnenen Werke mit Liebe verharren lassen. Eine gehörig geleitete Beschäftigung ist von dem größten pädagogischen Werth, indem durch sie auf eine leichte und angenehme Art die Kenntnisse des Zöglings vermehrt und seine Kräfte geübt werden, auch nicht selten dabei seine besondere Berufsneigung sich offenbart und, neben dem allgemeinen Schulunterrichte, seine künftige Berufsthätigkeit einigermaßen vorbereitet werden kann. Nicht geringer ist der Werth der Beschäftigung für die Disciplin anzuschlagen. Wie der Müßiggang aller Laster Anfang ist, so ist die Langeweile die fruchtbare Mutter der meisten Unarten, und in der öffentlichen, noch mehr aber in der häuslichen Erziehung kann den Kindern manche Strafe und Thräne, den Erziehern viel Verdruß erspart werden durch gehörige Beschäftigung der wachsenden kindlichen Kräfte. Es ist aber wie mit den Büchern der Sibylle: wenn er zur rechten Zeit nicht säumig ist, so kann der Erzieher eine gute Gewöhnung des Zöglings mit verhältnismäßig geringen Opfern an Zeit und Mühe erkaufen, während bei zu langem Aufschieben auch kleine Erfolge nur mit großer Mühe werden erreicht werden. *) **G. Baur.**

*) Ziller führt in seinem Buche: Die Regierung der Kinder (Lpzg. 1857), § 8 coll. § 4 aus, die selbstgewählten oder durch die natürliche Umgebung des Kindes dargebotenen Beschäftigungen seien die besten, namentlich wenn sie eine sich gleichmäßig wiederholende Anspannung der Kräfte verlangen; auch das Spiel als Beschäftigung müße mit einem gewissen Ernste betrieben werden und es sei deswegen oft eine Leitung dabei wünschenswerth (vgl. d. Art. Bewegungsspiele); ein vortreffliches Schutzmittel gegen Unordnungen liege darin, wenn den Kindern gewisse Aufgaben für ihr Thun gestellt seien und eine ihrer Freiheit und Individualität Raum lassende Anleitung dazu komme; aber die Kinder dürfen nicht merken, daß der Erzieher mit ihren Beschäftigungen eine Absicht habe, noch weniger dürfe der Schein des Zwangs dieselben zum Frohndienst machen; die Absicht beim Eingreifen in das Treiben der Kinder dürfe nur sein, entweder die Entäußerungen der kindlichen Regsamkeit im Interesse der gesellschaftlichen Ordnung in gewisse Grenzen einzuschließen, da auch das Spiel auf die Länge ermüde und dann zu Unarten führe, oder die Regsamkeit der Kinder noch lebendiger zu machen; denn wenn die Erwachsenen, nach deren Meinung und Thun sich die Kinder gerne richten, an ihren Beschäftigungen Theil nehmen, so werden sie selbst leichter daran gefesselt; es gehöre aber dazu, daß die Erwachsenen den Einfällen der Kinder gegenüber Geduld genug haben und sich ihnen zu assimiliren verstehen. D. Red.

Beschämung ist die Erweckung oder die Bestätigung und Verstärkung des Schamgefühls im Gemüth desjenigen, der übel gethan hat, und steht in der Reihe der Zuchtmittel unter den einfacheren und feineren. Der Erzieher sucht damit einen Bundesgenossen für seine Zurechtweisungen in dem natürlichen Herzen des Zöglinges selbst, ja in seinem Blut, das in die Wangen strömend jene Röthe erzeugt, welche ein chinesisches Sprüchwort die Morgenröthe der Tugend nennt. Salva res est: erubuit, d. h. wer sich schämen kann, ist noch nicht aufzugeben. — Kommt das Sich-schämen von selbst, so ist sich zu hüten, daß, während man es bestätigt oder verstärkt, nicht durch allzuherbe Mittel wiederum die Reaction des Selbstgefühls wider das Schamgefühl hervorgerufen werde; denn der sich selber straft, wird eher verleitet, sich selber wiederum zu verzeihen, wenn ein anderer ihm unbillig an Strafe zulegt; Erzieher, die eine Freude daran haben, gerade den empfindlicheren Gemüthern stark zuzusetzen, — was Aehnlichkeit hat mit dem Gebaren eines unverständigen Rosselenkers, der das willigere Pferd die Geißel fühlen läßt — verschüchtern diese, treiben sie zum Sichverschließen in sich selbst und zur Verbitterung. Es kann sogar am Ort sein, dem Kind, dessen Schamgefühl erwacht ist, die positive Beschämung gänzlich zu ersparen. Dagegen wo das eigene Schamgefühl schlummert, ist es nöthigenfalls mit kräftigen Mitteln zu wecken, die jedoch ebenfalls ihre Grenze an dem Punct haben, da die Schärfe der Zucht anstatt zu schleifen schartig macht.

Man kann schon mit einem Blick beschämen und wenn dieser hinreicht, so ist das Wort nicht mehr nöthig, wo dieses unter vier Augen, da braucht es keiner Zeugen und wo wenige Worte genügen, soll man die Glut des Schamgefühls nicht mit vielen Worten unter Wasser setzen, denn es ist ein solches Gefühl, das in der Regel am tiefsten wirkt, wenn man ihm selbst überläßt, sich im Stillen auszusprechen und also aus der Region des Geblüts in die Kreise des innern Lebens und des Gewissens sich fortzusetzen. Beschämungen, durch welche einer zum Gespötte wird, sind selten anwendbar; denn war der Fehler, um den es sich handelt, ein moralischer, so ist Spotten zu wenig, ist es ein physischer, z. B. da ein Schüler langsam lernt, schwer begreift, so wirkt das Spotten mit Depression; nur bei Schaudeleien und Unachtsamkeiten der Fähigeren, die sich schnell wieder schütteln und aufraffen, mag ein gutmüthiger Spott zuweilen anreizend wirken, und ein Sturzbad über das Haupt des Selbstgefälligen, wenn es sich zu hoch empor hob, wird ebenfalls seinen abkühlenden Dienst thun.

Selbstverständlich muß, wer andere beschämen will, vor eigenem Erröthen sicher sein, und gerade dieses Zuchtmittel hat seinen Rückhalt am wenigsten in der physischen oder socialen Uebermacht des Erziehers, sondern in der Fleckenlosigkeit seines Wandels, in der Lauterkeit und Rechtschaffenheit seines Wesens. Nicht bloß grobe Fehler, auch kleinere Schwächen, Nachläßigkeiten u. dergl. verringern den Eindruck der Persönlichkeit, gegenüber von welcher der Zögling sich scheuen lernen soll, und machen das Gefühl der eigenen Scham stumpfer und matter. Schimpfen und Schlagen wird nicht selten nur als Zuflucht gebraucht, weil jenes feinere Mittel zur Führung einer Seele nicht mehr zu Gebot steht. — Handelt es sich von tiefer liegenden Fehlern, so muß auch die Beschämung darauf angelegt werden, daß sie in die Tiefe und zu der Traurigkeit leitet, welche Reue wirket (2 Kor. 7, 10); dagegen über kleine Versehen ein Bußgefühl verlangen, als wären es Verbrechen, heißt unhaushälterisch mit dem Feuer umgehen und die Wahrhaftigkeit der sittlichen Empfindung gefährden. **A. Hauber.**

Bescheidenheit, Demuth, Sittsamkeit. Niemeyer sagt in dem Schlußwort zu seiner Pädagogik: „Das ganze Alterthum, dessen Namen man ja immer im Munde führt, was hat es mehr an den Jünglingen geachtet als Bescheidenheit? Es ist hohe Zeit, daß wir zu dieser Lehre zurückkehren.“ Hiermit ist zweierlei gesagt: das eine, daß Bescheidenheit der Jugend gezieme, und das andere, daß sie in unserer Zeit vielfach unter derselben vermißt werde. Sie ist eine liebliche Tugend, die Tugend der Mäßigkeit im Urtheil über den eigenen Werth und besonders in der Geltendmachung

dieses Werthes andern Personen gegenüber. Der Bescheidene ist nicht vorlaut in Gesellschaften, nicht naseweis im Fragen; er will nicht der Erste sein oder einer der Ersten, wo es gilt einen Kampfpreis zu erringen; er drängt sich nicht vor und macht keine übertriebenen Ansprüche; er bittet, wo er vielleicht fordern könnte, er thut Gutes ohne glänzen zu wollen; er ist dankbar auch da, wo andere bloß ihre Schuldigkeit thun; er nimmt sich weder gegen Gleichstehende noch gegen Untergebene zu viel heraus; er prangt nirgends mit seinen Vorzügen und erröthet selbst bei verdientem Lob. Die Bescheidenheit ist mit der Demuth verwandt. Hergenröther nennt sie eine Tochter der Demuth. (Erz.-Lehre, 297.) Unter Demuth verstehen wir nämlich das Gefühl unserer Unvollkommenheit und unserer Unwürdigkeit vor Gott. Sie ist eine ausschließlich religiöse Tugend und äußert sich nur in sofern gegen die Mitmenschen, als sie den Stolz und Hochmuth nicht aufkommen läßt (Chalybäus Syst. der speculat. Ethik. I. S. 438). Sie ist ebenso wenig wie die Bescheidenheit eine Verkennung des eigenen Werthes, eine Unterschätzung dessen, was wir geleistet haben. Auch der demüthige Paulus rühmt sich, daß er mehr gearbeitet habe, denn sie alle (1. Cor. 15, 10 vergl. 2. Cor. 10, 11 und 12.) Das nur erkennt der Demüthige und Bescheidene, daß er es immer noch nicht ergriffen habe, sondern fort und fort ihm nachjagen müsse, ob er es nicht ergreifen könne. (Phil. 3, 12). Er erniedrigt sich nicht über Gebühr und am unrechten Orte, und weiß sich Geltung zu verschaffen, wenn's Zeit ist. Die Selbstherabsetzung, welche sich nicht schwarz genug machen zu können glaubt, ist eine falsche Demuth, meist sogar gerade ein hochmüthiger Anspruch auf besondere Heiligkeit. (Chalybäus a. a. O. II. 439.) Auch von Blödigkeit und Schüchternheit (s. d. Art. Blödigkeit) ist die Bescheidenheit wohl zu unterscheiden, und vom Erzieher zu pflegen, nicht zu bekämpfen wie jene. Ein unbescheidener Knabe ist eine widerliche Erscheinung, und ein unbescheidener Jüngling erregt mit seinem kecken und dreisten Auftreten überall Anstoß; ja er verletzt wohl Anstand und Sitte. Herder wollte sich im Himmel nur ein solches Plätzchen erbitten, wo kein „Unverschämter, kein Schamloser, keine Hundsstirn" neben ihm wohne (Schulreden S. 163). Vilmar behauptet, „daß es nichts gefährlicheres in der Welt gebe, als solche hochnasige, von ihrem Wissen und ihrer Bedeutung aufgeschwellte Schüler, und wer in dem Alter des Schülers schon absprechen wolle über die wichtigsten Angelegenheiten, zu deren Erfassung die wohlbenutzte Erfahrung von mehreren Menschenaltern gehöre, der könne nichts anderes werden, als ein Mann der Opposition" (Schulreden S. 48). Dem ist hinzuzufügen: Wer von Jugend auf gewohnt ist, unbescheidene Wünsche zu hegen, der wird niemals im Leben Befriedigung und daher auch niemals Zufriedenheit finden. Dagegen sagt Gellert (Moral. Vorles. S. 509) von dem Bescheidenen, „daß er mit den Verdiensten des Geistes und den Gaben des Glückes weit mehr nützen könne, als andere. Von ihm lasse sich der Unwissende gerne belehren, denn er lehre, als lehrte er nicht. Von ihm lasse sich der Ungesittete gerne erinnern, denn er mildere das Harte des Vorwurfs durch seine Leutseligkeit. Man vertraue sich dem bescheidenen Verdienste gerne an, so wie man sich vor dem stolzen scheue." In der Bibel wird Demuth und Bescheidenheit oft genug empfohlen; so Phil. 2, 3. Col. 3. 12, 1. Petri 5, 5. Spr. Sal. 11, 2. Sirach schildert 32, 10. einen bescheidenen Jüngling in seiner Liebenswürdigkeit und Paulus sagt ausdrücklich, daß niemand weiter von sich halte, denn sich's gebühret zu halten (Röm. 12, 3).*) Besonders erwartet man von der weiblichen Jugend, daß sie bescheiden sei und sich allenthalben lieber aufsuchen lasse, als sich hervordränge. Bei Mädchen wird noch mehr als bei Jünglingen durch Unbescheidenheit die Sittsamkeit verletzt. Man erwartet von ihnen, daß sie bei allen ihren Reden und Handlungen eine gewisse Zurückhaltung beweisen, ein „sittsames Schweigen," wie Schiller in der Braut von Messina sagt (Vgl. Weigand Syn. Wört. unter Sitt-

*) Döderlein sagt (Reden I, S. 64): alle wahre Sittlichkeit ruht auf der Bescheidenheit, wie die Frömmigkeit auf der Demuth. D. Red.

samkeit.) Diese Sittsamkeit zeigt sich bei geselligen Unterhaltungen, bei Vergnügungen, bei der Kleidung in der Vermeidung alles Auffallenden, Ungewöhnlichen, Unanständigen, alles dessen, was die Aufmerksamkeit anderer über Gebühr auf sich ziehen könnte, oder was gegen die gute Sitte verstößt. Sie ist eine Zierde des weiblichen Geschlechtes, wie schon Paulus den jungen Weibern befiehlt, sie sollen „sittig" sein. Es ist naturgemäß, daß in der Jugend das Gefühl der Kraft erwacht, und mit der Entwicklung sich steigert; das Verhältnis derselben zu den Aufgaben des Lebens kann sie bei ihrer Unerfahrenheit noch nicht bemessen; darum ist die Jugend zu jeder Zeit zum Uebermuth geneigt. Daß diese Geneigtheit in unsern Tagen durch die Richtung der Zeit und durch verkehrte Erziehungsmaximen vermehrt wird, ist begreiflich, obgleich in hohem Grad bedauerlich. Auch Unterrichtsmethoden, wie die katechet. in ihrer Uebertreibung, die von Jacotot, die aus allen alles machen wollte und die Schüler zu vorlautem Urtheilen verleitete, (Raumer Gesch. der Päd. III. 1. über Jacotot) beförderten die Selbstüberschätzung und somit die Unbescheidenheit. Die Ueberladung unserer Schulen mit Vielerlei, wobei das Viel oft hintangesetzt wurde, und die Uebertreibung in manchen Unterrichtsgegenständen mußten ebenfalls dazu beitragen, den Zustand herbeizuführen, von dem Paulus sagt: „das Wissen blähet auf" (1. Cor. 8. 1.). Soll's anders werden, so ist vor Allem Rückkehr zur Demuth erforderlich; daß man mit Paulo spreche: „Von Gottes Gnade bin ich was ich bin" (1 Cor. 15, 10.). Die Vereinigung des Bekenntnisses: mit unserer Macht ist nichts gethan, mit dem Heldenmuth eines fröhlichen Glaubens, wie sie sich in Luther darstellt, sei das Ziel der evangelischen Erziehung. Der Zögling werde schon frühe angehalten, dem Herrn zu danken für alles Gute, was er empfängt, als für einen unverdienten Beweis von Gottes Barmherzigkeit und Treue (1 Mos. 32, 10.). Man zeige ihm, daß er wie wir alle „ohne Verdienst und Würdigkeit" die göttlichen Wohlthaten erhalten habe, und daß niemand seiner Vorzüge sich rühmen dürfe, da er sie alle von Gott empfangen habe (1 Cor. 4, 7.). Man sorge dafür, daß der Zögling der Unvollkommenheit seiner Leistung sich bewußt werde und bleibe. Darum sei man vorsichtig bei der Austheilung von Lob und suche es namentlich zu verhüten, daß sich der Gelobte nicht besser dünke als seine Kameraden. Man halte in allen Fällen auf gründliches Wissen und versteige sich nicht bei dem Unterrichte über den Gesichtskreis der Jugend; ebensowenig gebe man Aufsätze, Examensfragen und Preisaufgaben, deren Abfassung die Kraft gereifterer Jünglinge und Männer voraussetzt. Wie oft werden solche Themata zu Reden bei Schulfeierlichkeiten aufgegeben oder gut geheißen, welche die Schüler zu Urtheilen und Kritiken veranlassen, die in ihrem Munde gar übel stehen! Niemals darf der Erzieher zugeben, daß sich der Zögling über ältere oder verdiente Personen absprechend äußert; seine Meinungsäußerung müße überhaupt immer mehr das Gepräge der zu suchenden Wahrheit als der gefundenen haben. Mädchen sollten gar nicht declamirend öffentlich auftreten, ja nicht einmal in der Schule hervortreten; es ist dieses gegen ihre Natur und ihre Bestimmung, und der erste Schritt auch später das sittsame Schweigen zu brechen (Baur Erz. Lehre 1, 23.). Von den ersten Lebensjahren an werde das Kind gewöhnt in geziemender Sprache zu bitten, niemals zu fordern. Es sei mäßig in seinen Wünschen und seinen Hoffnungen, und werde nie durch Geschenke, auch nicht am Weihnachtsfeste, am Geburtstag übersättigt. Dabei erkenne es stets dankbar an, daß Vater und Mutter mehr an ihm thun, als sie schuldig sind. Es fühle immer, wie es sein ganzes Lebensglück nächst Gott den Eltern schulde. Nimmer erhebe sich das ältere Kind über das jüngere, das begabtere über das minder begabte, das Kind vornehmer Leute über das von niederem Stande. Vor Allem aber soll das Kind in dem ganzen Auftreten der Eltern und Lehrer selbst ein lebendiges Vorbild wahrer Bescheidenheit und Demuth erblicken. Alle Ermahnungen und Strafen würden sonst wenig Früchte tragen. Grobe Unbescheidenheit und Anmaßung können unter Umständen, doch immer mit Vorsicht, öffentlich beschämt werden; sie dem

Gelächter preiszugeben, wie Waitz (Allg. Pädag. S. 169) gestattet, hat immer etwas bedenkliches, man könnte die bösen Geister durch Beelzebub vertreiben.

Vgl. Herder über die Bescheidenheit. Sophron 163. Gellerts Moral. Vorles. Nr. 20. Bouterweck im götting'schen Museum Bd. I. 145. Hergenröther Erzhgl. 257. Campe väterl. Rath an m. Tochter 136. **K. Strack.**

Beschimpfung unterscheidet sich von Beschämung dadurch, daß diese Scham, erstere Schande bewirkt. Es fragt sich, ob sie pädagogisch überhaupt zuläßig sei? Sofern sie Verachtung der Person ausdrückt und Verachtung durch andere mit sich führt, muß man sie verwerfen; denn die natürlichen Folgen davon sind entweder Selbstverachtung, welcher der Muth, oder Trotz, welchem das Bedürfnis sich zu bessern abhanden kommt, und wer hat das Recht, seinen Nächsten zu verachten? Dagegen giebt es allerdings verächtliche Handlungen und ein schmähliches Verhalten, und diese beim rechten Namen zu nennen ist erlaubte Beschimpfung, wiewohl um genauer zu unterscheiden dies besser als Schelten bezeichnet wird. — Freilich nimmt sich hier der Zorn und das Bedürfnis, kurz und schneidend zu sprechen, die nicht wohl zu billigende Freiheit, das auf die Handlung Gemünzte der Person selbst als bleibende Qualität anzuheften, d. h. Schimpfnamen zu gebrauchen und solche selbst von Thieren zu entlehnen, obgleich damit niemals der ganze Mensch gemeint sein kann, sondern nur, mit Platon zu reden, jenes schwarze und ungeschlachte Roß am Zwiegespann der Seele; gerade dieses aber macht sich aus dem Schimpf weniger, dagegen verletzt er leicht die noch vorhandene edlere Empfindung. Schlimm steht es da, wo Erzieher und Lehrer wie betrunkene Fuhrknechte auf die Jugend hineinschreien und thöricht ist es vollends, die körperliche Züchtigung als des Menschen unwürdig verabscheuen, während man sich keineswegs scheut, das Gemüthsleben durch rohes Schimpfen zu mishandeln. Indessen ist oft auch ein kräftiges Gewitter am Platz, der Zögling muß fühlen lernen, daß er es mit einer Energie zu thun hat und nicht mit einem obzwar nach pädagogischen Linien geformten Schneemann; ja es giebt eine Art von sanftem, süßem Tadeln und Sticheln, das viel peinlicher auf den Zögling wirkt, als ein derbes Wort, gleichwie das Kneipen und Zwicken empfindlicher als die rechten Tatzen genommen wird. — Das Maß, wie weit mit solchen herberen Zuchtmitteln gegangen werden kann, richtet sich nach dem Grundgedanken, daß auch das Strafamt des Erziehers kein in eigenem Recht begründetes, sondern ein anvertrautes ist, und nach der apostolischen Warnung: ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn! (Eph. 6, 4.) Sind unter einer Kinderschaar, in Haus oder Schule, solche, an welchen sich die anderen gerne reiben (Aschenbrödel), so muß der Erzieher desto vorsichtiger im Ausdruck seines Tadels über sie sein. — Ganze Stände, ob hohe oder niedere, und im Sohn den Vater beschimpfen, ist eine große aber leider nicht seltene Rohheit. „Schlage mich, nur schelte meine Mutter nicht!" ein spartanisches und ein gutes Wort. **A. Hauber.**

Beschreibende Geometrie, s. Geometrie, beschreibende.

Beschreibungsbuch, s. Schülerverzeichnis.

Besetzungsrecht.*) Die in neuerer Zeit mehrfach vertheidigte Ansicht, daß es gerathen sei, sämmtliche Schulen in Staatsanstalten umzuwandeln und die Lehrer zu

*) Das Besetzungsrecht, Collaturrecht, Patronat heißt auch je nach der Natur der Stellen Kirchenpatronat, Schulpatronat. Uebt der Patron dieses Recht unter der Oberaufsicht des Staates aus, so ist die Berufungs- oder Nominationsurkunde der Staatsbehörde zur Bestätigung oder Confirmation vorzulegen, der Berufene ist zu präsentiren, weshalb das Recht dazu auch Präsentationsrecht, die dem Berufenen ausgestellte Urkunde Präsentationsurkunde heißt, und die Bestätigung erfolgt durch ein besonderes Confirmationsdecret (auch Anstellungsdecret genannt). Die Berufungsurkunde, welche zugleich die Rechte und Pflichten des Angestellten reguliren soll, heißt auch Vocation, Berufsbrief, Bestallung, Constitutorium: der Unterschied zwischen Vocation und Anstellungsdecret wird aber nicht allgemein festgehalten. Formulare finden sich z. B. in Rönne Preuß. Unterrichtswesen I, 452. Kirsch, Volksschulrecht II, 117 f. D. Red.

unmittelbaren Staatsdienern zu machen, führt folgerecht zur Erörterung der Frage, wem in diesem Falle die Besetzung der Stellen zustehe, ob der Regierung, als der allein vorgesetzten Behörde, oder den bisherigen Privatpatronen, welche auch in Zukunft die Unterhaltungskosten der betreffenden Anstalten zu bestreiten haben. Wenn indes von vorn herein als billig gelten muß, daß Lasten und Rechte auf derselben Seite stehen, so ergiebt sich außerdem bei der großen Mannigfaltigkeit der Verhältnisse, aus denen nicht nur die verschiedenen Arten der Schulen, sondern auch die Anstalten derselben Gattung hervorgegangen sind, daß eine gleichförmige Verwaltung des Schulpatronats durch den Staat weder an sich wohl ausführbar, noch auch rechtlich zuläßig ist. Sieht man nämlich von den reinen Privatanstalten ab, welche, von der Regierung unter bestimmten Voraussetzungen gestattet, weder eine Beihülfe des Staats noch eine staatsbürgerliche Wirkung ihres Unterrichts beanspruchen und deshalb auch keiner weiteren staatlichen Beeinflußung unterliegen können, so lassen sich sämmtliche Schulen im allgemeinen in drei große Gruppen unterscheiden, als Landschulen, städtische Elementar- resp. niedere Bürgerschulen, und höhere Schulanstalten, unter denen sowohl Gymnasien (Lyceen) als Real- oder höhere Bürgerschulen nebst Gewerbe- und Handelsschulen verstanden werden. Von diesen stehen die Landschulen sowohl in den evangelischen als den katholischen Theilen Deutschlands in so enger und nothwendiger Verbindung mit der Kirche, daß die Berufung ihrer Lehrer sachgemäß dem Kirchenpatronat anheimfällt, wo ein solches besteht. Je nachdem also in den Kirchdörfern der Gutsherr oder der Staat, insofern dieser daselbst Domaniallaud (Staatsländereien) besitzt, das Patronat über die Kirche ausübt, wird der erstere oder der letztere die Lehrer zu berufen haben; und dies ist auch meistentheils das wirkliche Verhältnis, wie es z. B. betreffs der ehemals reichsständischen Häuser in Preußen durch Verfügung des Unterrichtsministeriums vom 30. Mai 1820 ausdrücklich festgestellt ist. Ist hingegen die Gemeinde als Gesammtbesitzerin des Dorfes Patron der Kirche, so steht dieser oder vielmehr der aus derselben hervorgehenden zuständigen Behörde (z. B. dem Schulvorstande in mehreren preußischen Provinzen) die Besetzung der Lehrerstellen zu, wobei natürlich eine angemessene Mitwirkung des Pfarrers erfordert wird, wie denn in den katholischen Kirchschulen Ostpreußens dem Pfarrer im Verein mit der Gemeinde die Wahl des Lehrers obliegt. Ein entsprechendes Verfahren findet im allgemeinen auch in denjenigen Dörfern Statt, welche keine Kirche haben, so daß auch in ihnen entweder die zuständige Gemeindebehörde oder der Gutsherr als der bei Unterhaltung der Schule Mitbelastete die Lehrer anzustellen hat, mag letzterer nun eine Privatperson oder der Staat als Landbesitzer sein. Indes findet auch in diesem Falle hie und da eine mittelbare Betheiligung der Gemeinde Statt, deren Wünsche z. B. nach dem Erlaß des preußischen Unterrichtsministeriums vom 3. Novbr. 1824 möglichst zu berücksichtigen sind. Nur da, wo die genannten Organe überhaupt fehlen, übernimmt die Regierung als Vertreterin des allgemeinen Landesinteresse auch die Anstellung der Lehrer. Da zweitens die Unterhaltung der städtischen Elementar- und niederen Bürgerschulen lediglich Pflicht der Stadtgemeinde ist, so liegt auch dem Magistrat resp. dem Gemeinderath als dem Vertreter derselben die Besetzung der Lehrerstellen ob; inwieweit derselbe hierbei an das Gutachten der Geistlichen als Mitglieder der städtischen Schuldeputationen gebunden ist, hängt von den örtlichen oder auch den confessionellen Verhältnissen ab. Bei den höhern Schulanstalten (Gymnasien und Realschulen) richtet sich das Patronatsverhältnis und mithin die Bestellung der Lehrer nach der Stiftung oder dem Eigenthumsrecht, und wird somit entweder der Staat oder eine Commune oder ein besonderer Verein oder schließlich eine einzige Person als Vertreterin einer Familie das Besetzungsrecht ausschließlich oder theilweise ausüben, je nachdem einer der genannten Factoren ausschließlich oder theilweise hierzu stiftungsmäßig berufen ist oder die Unterhaltungskosten der betreffenden Anstalten zu tragen hat. Alle diese Verhältnisse finden sich in Wirklichkeit vor; das mit dem Blochmann'schen Institut verbundene Vitzthum'sche Geschlechtsgymnasium zu Dresden, und ähnlich

die Klosterschule zu Roßleben (preuß. Prov. Sachsen) und das Steinbart'sche Pädagogium zu Züllichau (preuß. Prov. Brandenburg) bieten Beispiele von Privatpatronaten; das evangelische Gymnasium zu Gütersloh in Westphalen und die rheinische Ritterakademie zu Bedburg verdanken ihre Stiftung und Unterhaltung besonderen Vereinen; an der Burgschule zu Königsberg i. Pr. stehen dem dortigen reformirten Kirchencollegium, und theilweise wenigstens an dem evangelischen Gymnasium zu Hirschberg in Schlesien dem dortigen Kirchencollegium, wie an dem französischen Gymnasium zu Berlin dem conseil académique die Patronatsrechte zu; zahlreiche Gymnasien und fast sämmtliche Realschulen in Preußen sind städtischen Patronats, welches durch den Magistrat oder durch besondere Curatorien gehandhabt wird. (Vergl. über die Curatorien und die Patronatsrechte die Verhandlungen der preußischen Landesschulconferenz über die Reorganisation der höheren Schulen, 1849; S. 83 flg.) Endlich steht die Mehrzahl der deutschen Gymnasien unter dem Patronat des betreffenden Landesherrn, welcher seine Befugnisse entweder unmittelbar durch die Staatsbehörden, oder wenn der Staat nur einen Zuschuß zu den Unterhaltungskosten liefert, durch besondere sogenannte Compatronatscommissarien ausübt. Diese Mannigfaltigkeit der Verhältnisse ist stiftungsmäßig und gesetzlich begründet und kann ohne Rechtsverletzung nicht aufgehoben werden; sie läuft aber auch der allgemeinen Staatsidee keineswegs zuwider, da der Staat zwar ein unmittelbares Interesse an der sittlich-religiösen und wissenschaftlichen Bildung seiner Angehörigen hat, keineswegs aber in jedem besonderen Falle zur Gründung oder Unterhaltung bestimmter Schulen verpflichtet ist, welche zunächst nur dem Bedürfnis einzelner Landestheile oder gar besonderer Gemeinden resp. Vereine abhelfen sollen und erst in zweiter Linie dem ganzen Lande zu gute kommen. Ja selbst wenn der Staat überall geneigt und im Stande wäre, die Patronatsrechte und Patronatspflichten über sämmtliche oder auch nur über die höhern Schulen gegen Tragung der Unterhaltungskosten zu übernehmen, was indes wegen des hierzu erforderlichen Geldaufwandes unmöglich ist, so würde dieses doch einen Eingriff in die wohlerworbenen und staatlich anerkannten Rechte der einzelnen Besitzer mit sich führen, welcher weder mit den allgemeinen Rechtsgrundsätzen noch mit der Absicht der Stifter vereinbar wäre. Nach diesen Erwägungen erledigt sich die oben aufgeworfene Frage von selbst, und wie die Schulen weder sämmtlich Staatsanstalten sind noch sein können, so wird auch das Recht des Staates auf die Besetzung der Lehrerstellen in den anderweitigen rechtlich begründeten Befugnissen seine Schranken finden. — Abgesehen indes von den bestehenden Verhältnissen, welche wenn irgendwo so in dem Kirchen- und Schulwesen Schonung gebieten, dürfte die obige Frage selbst vom allgemeinen Gesichtspuncte aus nicht zu Gunsten der ausschließlichen Stellenbesetzung durch den Staat beantwortet werden. Daß bei der Anstellung der Landschullehrer eine bestimmte, nicht zu eng bemessene Mitwirkung der kirchlichen Organe erfordert wird, erhellt ohne weiteres theils aus der vorwiegenden Bedeutung des Religionsunterrichts für diese Gattung von Schulen, theils daraus, daß dem Landschullehrer in der Regel auch kirchliche Amtsleistungen (Cantorat, Orgelspiel u. s. w.) obliegen. Desgleichen ist bei der Besetzung der niederen städtischen Schulen eine entscheidende Einwirkung des Magistrats nicht zu umgehen, weil gerade diese Behörde berufen und verpflichtet ist, die Bedürfnisse der Stadtgemeinde für Unterricht und Erziehung ihrer Kinder zu erwägen und mit den übrigen allgemeinen Anforderungen ins Gleichgewicht zu setzen. In beiden Fällen beansprucht der Staat als solcher nur, daß der nöthige Elementarunterricht nach dem allgemeinen festgesetzten Lehrplane und durch die von der Staatsbehörde geprüften und bestätigten Lehrer ertheilt werde. Betreffs der höheren Schulen wird zu untersuchen sein, ob die ausschließliche Berufung der Lehrer durch den Staat, die rechtliche Zuläßigkeit derselben vorausgesetzt, nöthig, oder wenn dies verneint würde, ob sie wenigstens für das Gedeihen der Schulen von überwiegender Wichtigkeit sei. Nöthig ist aber auch in dieser Hinsicht nur zweierlei, erstens, daß der Staat das allgemeine Bildungsziel dieser Schulen festsetzt und den Lehrplan bezeichnet, nach welchem jenes Ziel am zweckmäßigsten

und in Uebereinstimmung mit den sonstigen Einrichtungen oder der besonderen geschichtlichen Entwickelung des Staats erreicht werden kann, und zweitens, daß das Urtheil über die Anstellungsfähigkeit der Lehrer durch staatliche Behörden (Prüfungscommissionen) ermittelt und festgestellt werde. Ist auf diese Weise die Möglichkeit eines gänzlich verkehrten Unterrichts und die Anstellung unwürdiger oder unbefähigter Lehrer ausgeschlossen, so sind diejenigen Vorbedingungen eines gedeihlichen Schulwesens erfüllt, welche der Staat im Interesse des Gemeindewohls stellen muß. Da indes möglicherweise die Untauglichkeit eines Schulamtscandidaten erst nach der Prüfung hervortritt oder durch das spätere Leben desselben herbeigeführt wird, so folgt, daß der Staat kraft des ihm gebührenden Oberaufsichtsrechts auch die Bestätigung oder Nichtbestätigung der von den Privatpatronen gewählten Lehrer auszusprechen hat. Er wird aber seine Zustimmung nur dann zu versagen haben, wenn wirklich unleugbare Uebelstände die betreffende Wahl als eine vollkommen ungeeignete erscheinen lassen. Dieses Oberaufsichtsrecht des Staates, welches sich gleicherweise über den Lehrerstand wie über die Verwaltung der einzelnen Schulen erstreckt, sichert zugleich die nöthige Einheit im Schulwesen und schließt, wenn es eben so energisch als vorsichtig gehandhabt wird, die dauernde Existenz grober Misstände aus. Fragt man aber endlich, ob das ausschließliche Besetzungsrecht des Staats wenigstens von überwiegender Wichtigkeit für das Gedeihen der Schulen sei, so muß zugestanden werden, daß durch dasselbe wenigstens eine gleichförmige und ersprießliche Verwaltung des Schulwesens erleichtert wird. Die zuständigen Staatsbehörden sind vermöge ihrer besonderen Vorbildung wie durch ihre Stellung ungleich mehr als jede sonstige Körperschaft oder Person befähigt, ein genaues und umfassendes Urtheil über die Lehrer und Lehramtscandidaten zu gewinnen, sie werden deshalb eher in Stande sein, den richtigen Mann für die richtige Stelle auszuwählen; sie verfahren endlich in der Regel unbefangener als die Privatpatrone und lassen sich nicht leicht durch persönliche Rücksichten oder außeramtliche Verbindungen bestimmen, da ihnen die Verantwortlichkeit für das gesammte Schulwesen obliegt. Die hier und da von den Privatpatronen geübte Sitte, die Candidaten vor der Wahl erst in sogenannten Probelectionen zu beobachten, kann zu einem sicheren Urtheil über die Leistungsfähigkeit der Bewerber nicht führen, da die Patrone, meistens Laien im Schulfach, wohl die Gewandtheit des äußern Auftretens, aber nicht die Gründlichkeit des Wissens und die Zweckmäßigkeit der Methode wahrzunehmen vermögen; keinesfalls kann diese vorübergehende Beobachtung der langjährigen Kenntnis und dem geübten Takt der Schulbehörde gleich geachtet werden. Da ferner in dem höheren Schulwesen die Anforderungen mannigfaltiger und mithin die Wahl der Lehrer weit schwieriger ist, so mag zugegeben werden, daß dem Staate außer der Prüfung für das Lehramt so wie dem Bestätigungs- und Aufsichtsrecht, welches ihm unter allen Umständen zufällt, zweckmäßig auch ein weitergehender Einfluß auf die Besetzung der Stellen vorbehalten wird; ja in kleineren Staaten, wo bei der geringeren Zahl der Anstalten der Stellenwechsel seltener und deshalb ein etwaiger Misgriff dauernder und drückender ist, würde, wenn es die sonstigen, oben erörterten Rechtsverhältnisse gestatteten, die alleinige Besetzung der höheren Schulstellen durch die Staatsbehörde vielleicht den Vorzug verdienen. Dagegen wird in einem größeren Staate bei der bedeutenderen Zahl der betreffenden Schulanstalten ein Misgriff, vor welchem ja auch die Regierung nicht unbedingt sicher ist, durch Versetzung leichter ausgeglichen werden können, und wenn, wie oben bemerkt, den Staatsbehörden eine persönliche Rücksichtnahme ferner steht, so ist doch auch hier die Möglichkeit nicht abzuleugnen, daß mächtigen aber nur vorübergehenden Zeitströmungen, welche bei aller Bedeutung und Berechtigung doch erst durch eine längere Entwickelung auf ihr richtiges Maß zurückgeführt werden, mehr Einfluß, als billig eingeräumt werden kann. Außerdem liegt in größeren Staaten die Gefahr einer einförmigen Centralisation näher, welche nicht nur an sich unnöthig und dem deutschen Wesen fremd ist, sondern auch die gerade in dem Erziehungswesen erforderliche Rücksichtnahme auf die Eigenthümlichkeit

verschiedener Landestheile und ihrer Bevölkerungsverhältnisse leicht außer Augen setzt. Endlich verdient hier noch ein Moment Erwägung, welches rechtlich und äußerlich kaum zu formuliren, dennoch auf das innere Leben einer Schule einen großen Einfluß ausüben kann. Wenn, wie z. Th. schon oben bemerkt, namentlich den bedeutenderen Stadtgemeinden eines größeren Staates die Entscheidung über ihre Schuleinrichtungen je nach ihren besonderen Bedürfnissen zugestanden werden muß, so wird aus dem Eigenthumsrecht, welches sie an ihrer Schule besitzen, sich ganz natürlich auch ein Verhältnis der Zuneigung und stetigen Fürsorge entwickeln, welches durch das Besetzungsrecht noch fester geknüpft wird, ohne dasselbe aber leicht zu einer gewissen Entfremdung und Gleichgültigkeit führt. Umgekehrt aber, und dies ist das Wichtigere, erzeugt die Zugehörigkeit einer Schule zu ihren Stiftern und Erhaltern auch das Gefühl der Anhänglichkeit, welche, sorgsam erhalten, der Schule ein bestimmtes geschichtliches Gepräge giebt und durch diese Eigenthümlichkeit in den Schülern die Liebe zur Anstalt und das Streben, sich derselben würdig zu erweisen nährt und stärkt. Die englischen Gymnasien, deren Lehrer nirgends durch den Staat, sondern nur durch einzelne Corporationen, z. Th. sogar durch den Director berufen werden (vgl. Wiese deutsche Briefe über engl. Erziehung S. 13; Voigt Mittheilungen über engl. Erziehung a. m. O.), verdanken eben dieser Selbständigkeit ihre ausgeprägte Besonderheit, und die hieraus naturgemäß hervorgegangene Tradition der Schule hat ihren belebenden Einfluß auf den Eifer der Schüler und auf ihre dauernde Anhänglichkeit an die Stätte ihrer Bildung nicht verfehlt. Auch in Deutschland mangelt es an Beispielen einer kräftig einwirkenden Ueberlieferung bei Staats- und städtischen Schulen nicht (unter vielen mögen hier nur das Johanneum zu Hamburg, das Katharineum zu Lübeck, die Landesschulen zu Pforta, Meißen und Grimma, und das städtische Gymnasium zu Danzig genannt werden), und je segensreicher und augenfälliger dieser Einfluß hervortritt, um so mehr scheint es geboten, die Entwickelung ähnlicher Verhältnisse keiner Störung auszusetzen. — Fassen wir also die vorstehenden Erwägungen zusammen, so ergiebt sich, daß über das Besetzungsrecht der Lehrstellen zunächst die Stiftung und die Patronatsverhältnisse der Schule entscheiden, daß abgesehen hiervon in kleineren Staaten die Lehrerwahl für die höheren Schulen zweckmäßiger der Regierung anheimfällt, daß daneben aber in einem größeren Staate Communen und Vereinen das Recht, bestimmte Lehranstalten zu gründen und somit auch das Recht der Stellenbesetzung nicht abzusprechen ist, und daß endlich diese Mannigfaltigkeit, begleitet von dem Aufsichts- und Bestätigungsrecht des Staats, bei schonender und liebevoller Behandlung das eigenthümliche innere Leben einer Schule eher zu fördern als zu hemmen geeignet ist.*)

Schrader.

Besoldung. Besoldung nennen wir die Belohnung, welche dem Angestellten (s. d. Art. Anstellung) für seine ordentlichen Dienstleistungen in einer für das Dienstjahr ausgeworfenen und in Terminen zu entrichtenden Gesammtsumme (Aversalsumme) gereicht wird. Die Besoldung ist vorerst eine Belohnung der Dienste. Die belohnten Dienste des Angestellten treten hiemit gegenüber den unentgeltlichen Diensten, welche von manchen Beamten geleistet werden, und es erhebt sich sofort die Frage, aus welchen Gründen die Dienste des Angestellten belohnt werden sollen. Wir antworten: aus Gründen des Rechts sowohl als der Klugheit. Der Staat so wenig als ein Privatmann hat das Recht, die ganze Kraft eines Dieners für seine Zwecke ununterbrochen in Anspruch zu nehmen, ohne dafür für seinen und der Seinigen Unterhalt zu sorgen,

*) Eine andere Ansicht in Betreff dieser Sache vertritt der Art. Anstellung. — Kirsch (Volksschulrecht I, 105 ff. II, 479 ff.) spricht sich nur für ein Petitionsrecht der Schulgemeinden in besonderen Fällen und für ein Widerspruchsrecht aus; er will das Privatpatronat jedenfalls durch Bedingungen, wie sie da und dort wirklich aufrecht erhalten werden, beschränkt wissen, namentlich durch die Bestimmung, aus welcher Prüfungs- oder Altersclasse für jede einzelne Classe von Schulstellen ein Individuum gewählt werden könne, stellt jedoch die Gründe für und wider einander gegenüber, mit Anführung der einschlägigen Schriften. A. d. Red.

und wenn die Lebensarbeit des Staatsbürgers eine öffentliche, gemeinnützliche ist, so muß auch die Fürsorge für sein und seiner Familie Auskommen eine öffentliche, vom Staate übernommene sein. Unentgeltliche Dienste können dem Staate nur geleistet werden von Reichen oder in vorübergehender Weise von Unbemittelten. Wo der Staat die Dienste des Bürgers nur auf kürzere Zeit, auf ein Jahr, oder auf etliche Stunden des Tags, oder etliche Tage der Woche in Anspruch nimmt, ohne zu verlangen, daß auch die übrige Zeit seinem Dienste gewidmet werde, da können die öffentlichen Diener, auch wenn sie wenig bemittelt sind, unentgeltlich functioniren, wie dies bei Gemeinderäthen, Bürgerdeputirten, Stadtverordneten, Geschwornen rc. der Fall ist. In gleicher Weise haben die alten Republiken, sowie die Republiken des Mittelalters die Kräfte ihrer Bürger für Staatsämter auf kurze Zeit ohne Belohnung in Anspruch genommen. So widmen auch jetzt Privatleute als Mitglieder gemeinnütziger Vereine öffentlichen Zwecken unentgeltlich einen Theil ihrer Zeit und Kräfte und können dies thun, wenn sie auch nicht bemittelt sind. Wo aber der Staat oder ein Privatmann verlangt, daß der Diener die ganze Kraft seines Lebens und alle Zeit, außer derjenigen, welche zur Erholung nothwendig ist, ihm widme, da verlangt das natürliche Recht, daß der Diener oder Angestellte dafür belohnt werde. Der Arbeiter ist seines Lohnes werth. Die Belohnung des Dieners ist eine absolute Nothwendigkeit; ohne Besoldung können die meisten Angestellten nicht leben; um zu arbeiten und zu dienen, muß man physisch existiren können. Das System unentgeltlicher Dienstleistungen der Angestellten oder der Ausbeutung der Kräfte des Einzelnen ohne entsprechende Belohnung liegt aber auch nicht im Interesse des Staats und die Staatsgewalt muß, wie jeder Arbeitgeber, schon aus Gründen der Klugheit sich gedrungen fühlen, den Angestellten zu belohnen. Es kann dem öffentlichen Wohl nicht frommen, wenn dasselbe nur entweder von Reichen oder von Sklaven und Leibeignen besorgt wird. So wie der Privatmann für seine Geschäfte die besten und tüchtigsten Leute sucht, weil ihm daran liegt, daß seine Angelegenheiten gut besorgt werden, so muß auch die Regierungsgewalt für den öffentlichen Dienst die Auswahl treffen nach dem Maßstab der Tüchtigkeit, und es kann nur zum Nachtheil des Staats sein, wenn der öffentliche Dienst das Monopol einer Aristokratie des Geldes oder Besitzes wird. Die Geschichte hat hierüber gerichtet. Der Reiche ist in der Regel nie so reich, daß er nicht strebte noch reicher zu werden. Mit dem Reichthum Hand in Hand aber gehen gemeinschädliche Gelüste und Leidenschaften, und wo die Gier nach Geld und Besitz gesättigt ist, da stellt sich sofort der Ehrgeiz, die Herrschsucht, die Genußsucht und Ueppigkeit mit allen ihren verderblichen Wirkungen ein. Die römische Nobilität hat sich für ihre unentgeltlichen Dienstleistungen im Consulat, der Prätur rc. reichlich bezahlt gemacht auf Kosten des Staats und der Provinzen, und in den ersten 3 Jahrhunderten der Kaiserzeit, ja vielleicht bis zur Völkerwanderung, ist die römische Welt bei einem allmählich normirten Besoldungssystem besser regiert worden und glücklicher gewesen, als in den letzten 2 Jahrhunderten der Republik bei den unbesoldeten Dienstleistungen der Magistrate. Die athenischen Strategen, Volksführer und Redner haben dem Vaterland ohne Besoldung gedient, aber sie haben es verrathen und verkauft an Perser, Macedonier und Römer. — Durch die Belohnung, die der Diener für seine Dienste erhält, wird er an das Interesse seines Dienstherrn gefesselt, mit dessen Wohl und Wehe das seinige hiedurch enge verknüpft ist. So bindet die Staatsgewalt den Angestellten, den sie besoldet und befördert. Kümmerliche Belohnung des Besoldeten lockert das Band zwischen Dienstherrn und Diener; in einer Classe von Dienern, welche sich schlecht besoldet und gegenüber von andern Bediensteten zurückgesetzt glauben, setzt sich ein Geist des Unmuths und der Unzufriedenheit fest, welcher in stürmischen Zeiten gefährlich werden kann. Denn bei den wenigsten Individuen darf diejenige innere Befestigung und sichere Haltung vorausgesetzt werden, welche auch da Treue hält, wo man sich unbillig behandelt oder gar schnöde abgefertigt glaubt. Beispiele aus jüngst vergangenen Zeiten liegen nahe. Es genügt, darauf hinzuweisen.

Die Dienste des Besoldeten erhalten freilich dadurch den Anstrich des Eigennützigen. Allein der Besoldete wird, wenn er gewissenhaft ist, darum doch nicht zum Miethling und Lohndiener; wenn er auch eine Belohnung erhält, so arbeitet er doch nicht um dieser willen, sondern erfüllt seine Pflicht auch in den Stücken, auf welche der Lohn sich nicht erstrecken kann. Das Motiv der Pflichterfüllung wird für den gewissenhaften Diener nie der Lohn sein. Aber dieser wird ihm seine Pflichterfüllung erleichtern und ihm die Freudigkeit dazu erhöhen. Ist der Angestellte aber nicht zuerst und allermeist von seinem Gewissen getrieben, so ist die Belohnung und die Aussicht auf deren Erhöhung ein erlaubtes und jedenfalls sehr wirksames Mittel, ihn auf dem Wege der Pflicht zu erhalten und seinen Eifer zu fördern. Unentgeltliche Dienstleistungen andererseits scheinen freilich vorzugsweise den Charakter der Uneigennützigkeit an sich zu tragen. Allein unreine Motive anderer Art sind hiebei ebenso wenig ausgeschlossen, wie bei bezahlten Diensten, und ein unentgeltlich dienender Staatsbeamter kann, wenn er so dienen muß, darum nicht minder ein Miethling sein als ein Besoldeter, wenn er aber freiwillig dient, ebenso von unlautern Nebenabsichten und Hintergedanken geleitet werden. In dem Wesen unentgeltlicher Dienstleistung liegt es wohl, daß man für die Dienste nicht belohnt wird, aber keineswegs, daß man uneigennützig gesinnt ist. Ebenso wenig bringt das Empfangen einer Besoldung nothwendig eine eigennützige Gesinnung mit sich, wiewohl so viel darin liegt, daß der Empfänger seine Dienste nicht umsonst thut.

Wenn ferner bemerkt ist, daß Besoldung eine den Angestellten gereichte Belohnung sei, so unterscheiden wir damit die Besoldung von dem Gehalte oder Salär. Einen Gehalt empfangen auch nicht angestellte öffentliche oder Privatdiener, z. B. Amtsverweser, Vicare, Gehülfen, Buchhalter, Commis 2c. in Privatdiensten, bei welchen letzteren dann besonders der Ausdruck Salär gebräuchlich ist. Spricht man aber von „Besoldung", so wird dabei vorausgesetzt, daß der, welcher sie erhält, angestellt, d. h. daß ihm eine selbständige Bedienstung förmlich übertragen ist. Wie nun das Verhältnis des Angestellten es mit sich bringt, daß seine Dienstleistung nicht etwa nur ein vorübergehender Auftrag ist, sondern ein ständiges Geschäft in sich begreift, weswegen auch das Verhältnis als ein dauerndes und festes erscheint, so liegt auch in dem Begriff der Besoldung entsprechend das Merkmal des Festen, Geregelten. Die Beziehungen zwischen Anstellendem und Angestelltem werden in ökonomischer Beziehung durch die Besoldung dauernd normirt und es knüpfen sich daran häufig weitere Berechtigungen und Vortheile an (Ansprüche auf Pension, auf Versorgung der Wittwen und Waisen 2c.), welche nicht nur über die Dienstzeit, sondern auch über das Leben des Dieners hinausgehen.

Ein weiteres Moment in dem Wesen der Besoldung ist, daß sie dem Angestellten für die ordentlichen Dienstleistungen gereicht wird. Hiedurch unterscheidet sich die Besoldung von dem Amtseinkommen, welches auch andere im Gefolge des Amts befindliche Emolumente und Nebenverdienste in sich begreift, die aber nicht zur Besoldung gehören und von außerordentlichen Dienstleistungen und zufälligen Verhältnissen sich herschreiben oder als Entschädigung für nothwendigen Amtsaufwand zu betrachten sind, z. B. Hausmiethe, Canzleikosten, Diäten und Reisekosten, persönliche, Alters-, Theurungszulagen, Gebühren, Pferdsrationen, Repräsentationsgelder u. s. w.

Wenn ferner gesagt wird, die Besoldung werde in einer Gesammtsumme (Aversum) gereicht, so unterscheidet sich die Besoldung hiedurch von allen denjenigen Arten der Belohnung, welche sich nach der Zahl der Stunden, Tage, Wochen, Monate (Taggeld, Taglohn, Löhnung, Wochenlohn, Monatgeld) oder nach der Zahl der gelieferten Stücke Arbeit (Stücklohn, tantième, Gewinnantheil) bemessen. Es gehört nämlich wesentlich zum Begriff der Besoldung, daß bei Bemessung derselben nicht die einzelnen Leistungen, die sinnliche Arbeit und die Zeit, welche darauf verwendet wird, zu Grunde liegt, mit einem Wort, daß nicht die mechanische Seite der Leistung oder deren Quantität ins Auge gefaßt wird, sondern deren geistige Seite, die Qualität. Die Leistung des Besoldeten wird nach einer allgemeinen Schätzung gewogen und hiernach belohnt.

Es kommt hiebei der Aufwand geistiger Kraft, das Maß der erforderlichen Vorbildung, die Bedeutung und Stellung des Dienstes in der Gesellschaft, endlich die Verantwortung und Tragweite des Amtes in Betracht. Eine Besoldung wird in der Regel nicht bezahlt oder sollte nicht bezahlt werden für Dienste, zu welchen nichts erfordert wird, als eine gewisse mechanische oder praktische Uebung, für Dienste, welche nur von untergeordneter Bedeutung in der Gesellschaft sind (subalterne), für Dienste endlich, wobei dem Bediensteten nicht viel anvertraut und keine bedeutende Verantwortung auferlegt ist. Solche Diener sollten nach Stücken *) oder nach Tagen, Wochen, Monaten bezahlt werden. Es ist verkehrt, verwirrt die Begriffe, vermengt die Ansprüche zum Nachtheil des öffentlichen Dienstes, wenn niedere Diener dieser Art in eine Kategorie gereiht werden mit den höchstgestellten Beamten, wenn ihre Arbeit gleich der Arbeit dieser bemessen und ihre Ansprüche und Rechte nach derselben Analogie normirt werden. (Man vergl. über diesen Gegenstand eine Abhandlung in dem letzten Heft der deutschen Vierteljahrsschrift von 1856, „die Besoldungsfrage, ihr Charakter und ihre Lösung", von welcher ein Auszug in der Allgem. Zeitung v. 1857, No. 37—44 erschienen ist. Hieher gehört besonders der Artikel in No. 43.) Fällt es doch niemand ein, Kunstwerke der Malerei, Musik, Architektur oder Poesie zu schätzen und zu bezahlen nach der Zeit, welche darauf verwendet worden ist, oder nach der Masse des aufgewendeten Materials, sondern man faßt das Ganze der Leistung ins Auge, den Geist der Composition, die Idee, welche zu Grunde liegt und die Schönheit der Ausführung. Hiernach bemißt man den Werth der Leistung und die Schätzung bewegt sich in höher gegriffenen Summen.

Die Summe nun, welche dem Besoldeten bezahlt wird, ist nicht in der Weise eine Gesammtsumme, daß derselbe ein für allemal für das ganze Geschäft, das er übernimmt, dadurch belohnt würde, sondern diese Summe wird nach Analogie der jährlich eingehenden und nach Jahren berechneten Einnahmen des Dienstherren, beziehungsweise des Staats, für das Dienstjahr ausgeworfen, in der Gestalt einer Jahresrente abgereicht und zur Bequemlichkeit der Besoldeten in Terminen, monatlichen, viertel- oder halbjährigen, ausbezahlt, wobei die Bezahlung entweder wie in Preußen (Rönne, Unterrichtswesen des preuß. Staates II, 109) Vorausbezahlung für die zu leistenden oder Nachbezahlung für die geleisteten Dienste ist. Ersteres ist insofern zweckmäßig und bequem, als der Diener gleich beim Anfang seiner Dienstzeit den Gehalt zur Disposition hat und nicht genöthigt ist, aus seinen eigenen Mitteln zuzusetzen oder ein Betriebscapital zu unterhalten. Letzteres, die Nachbezahlung, gewährt den Vortheil, daß der Diener beim Abgang von seinem Amte noch zu fordern hat, was besonders im Falle des Abgangs durch den Tod den Hinterbliebenen sehr zu gute kommt. Da die im letzteren Falle gewährte Hülfe von größerem Werth ist, als die beim Antritt des Dienstes durch Vorausbezahlung gewährte Erleichterung, so würden wir den Weg der Nachbezahlung in kürzeren Terminen dem der Vorausbezahlung vorziehen, bei welcher sogar der Fall leicht eintreten kann, daß die Familie eines mit Tod abgegangenen Beamten Vorempfangenes zurückbezahlen muß.

Nach diesen allgemeinen Erörterungen gehen wir, unter bestimmter Beziehung auf den Dienst der Schule, über zur Besprechung des Betrags, der Bestandtheile der Besoldung, endlich der Quellen, aus welchen dieselbe zu schöpfen ist.

Der Betrag der Besoldung, scheint es uns, müße nach folgenden allgemeinen Grundsätzen bemessen werden. Die Besoldung soll dem Diener ein Einkommen gewähren, das ihn nicht nur vor Nahrungssorgen sicher stellt, sondern ihm auch eine freudige Berufserfüllung möglich macht. Hiebei ist theils die äußere (sociale) Stellung des Amtes, theils die wesentliche Beschaffenheit desselben nach Umfang und Bedeutung, theils das Dienstalter des Angestellten ins Auge

*) Auf diese Art ist das Einkommen eines Theils der Post- und Eisenbahnbediensteten (Reisetage, Meilengelder) bemessen.

zu fassen. Bei Feststellung eines sorgenfreien Auskommens ist auszugehen von den gewöhnlichen Bedürfnissen einer Familie von mittlerer Größe. Die Bedürfnisse außergewöhnlich großer oder von besonderen Unglücksfällen heimgesuchter Familien können hiebei natürlich so wenig in Betracht kommen als der Gewinn, welcher für kinderlose oder unverheirathete Beamte abfällt. Dagegen dürfte in Erwägung zu ziehen sein, ob nicht durch Errichtung von Hülfskassen, zu welchen insbesondere unverheirathete Angestellte beizutragen hätten, für außerordentliche Unterstützung bedürftiger Beamtenfamilien in einer Weise gesorgt werden könnte, daß deren Sollicitiren um Gnadengeschenke und Unterstützungen abgeschnitten und die Ehre ihrer äußeren Stellung gegenüber vom Publicum gewahrt bliebe. Die Sicherstellung vor Nahrungssorgen liegt aber gewiß überall im Interesse des Dienstes, insbesondere des öffentlichen. Das Amt kann nicht wohl bestellt sein, wo der Beamte seine Gedanken und Sorgen allzusehr theilen muß zwischen Amtspflicht und Familie. Das Bestreben, das ungenügende Einkommen zu verbessern, führt überdies auf allerlei erlaubte und nicht erlaubte Nebenbeschäftigungen, welche dem Amt die rechte Kraft entziehen, den Diener öfters bloßstellen und in Versuchung führen. Wie nahe die letztere Gefahr besonders für den Lehrer liegt, der einerseits durch Geschenke oder andere Begünstigungen der Eltern seiner Schulkinder, durch Privatunterricht (s. d. Art.) sein Einkommen leicht verbessern, andererseits auch ebendadurch unvermerkt zu parteiischer Behandlung der Jugend verleitet werden kann, ist leicht einzusehen. Solche Nebenbeschäftigungen, insbesondere der Privatunterricht, mögen den Lehrer öfters bloßstellen, sie mögen seine Kräfte der Schule entziehen und ihn an seiner Fortbildung hindern. Aber das bloße Verbieten solcher Nebenbeschäftigungen, insbesondere des Privatunterrichts, führt nicht zum Ziele. Das einzige Mittel, diesen Uebelständen zu begegnen, bleibt eine anständige, ausreichende Besoldung. Aber den Lehrer schlecht belohnen und dabei ihm die Gelegenheit benehmen, durch Nebenverdienst sein kümmerliches Dasein zu fristen, ist grausam. Wir verlangen aber für den Angestellten nicht nur Sicherstellung vor Nahrungssorgen, sondern auch die Möglichkeit, seinem Beruf mit Freudigkeit nachzukommen. Eifer und Freudigkeit für seinen Beruf bedarf jeder Beamte; der öffentliche Dienst ist übel bestellt, wo Gleichgültigkeit, Indolenz, Mismuth und Unzufriedenheit unter den Angestellten in Folge davon herrschend werden, daß ihnen ihre Besoldung in einem Betrage zugemessen ist, bei welchem sie die rechte Frische und Freudigkeit im Berufe nicht bewahren können, weil sie nicht nur auf zu viele Annehmlichkeiten und Bequemlichkeiten des äußeren Lebens verzichten, sondern auch alles das entbehren müßen, was das geistige Leben trägt, hebt und bildet. Am allermeisten aber bedürfen wohl diejenigen Bediensteten, welche in beständigem Verkehr mit der Jugend stehen, diese anregen und beleben, bilden und erziehen, für das irdische Leben brauchbar und für das Reich Gottes tüchtig machen sollen, eines ungetrübten freudigen Muthes, einer innerlichen Wärme, eines höheren Schwungs, einer jugendlichen Frische, und es giebt auch solche Schulmänner, welche bis ins graue Alter sich einen solchen Sinn bewahren. Aber, Gott sei es geklagt, wenn man von einem Pedanten, von einem Sauertopf, von einem prosaischen, abgeschmackten, unzufriedenen, ärmlichen Menschen redet, so denkt man unwillkürlich an einen ludi magister und die Titel der Schulmeister und Provisoren, der Präceptoren und Collaboratoren erfreuen sich keiner besonderen Gunst des Publicums. Ein Hauptgrund davon liegt in dem knappen und ärmlichen Auskommen, welches dem Schuldiener seine Besoldung gewährt. Es ist eine allgemeine, noch nirgends widerlegte Beschwerde, daß die Diener der Schule, sowohl der höheren als der niederen, überall schlechter besoldet sind, als andere öffentliche Diener, die ihnen an Rang oder socialer Stellung oder allgemeiner Bildung gleichstehen oder gar untergeordnet sind. Wenn auch nicht verkannt werden soll, daß die Zeit im Zuge begriffen ist, langjähriges Unrecht hierin gut zu machen, so geht es doch damit langsam vorwärts und die Besoldungsverbesserungen, die Pensionsrechte ꝛc. werden den Schuldienern nur in kleinen Dosen zugemessen. In Württemberg, wo in dieser Beziehung fast in ganz Deutschland am

meisten geschehen ist, ist unter dem Namen „Dienstpragmatik" im J. 1821 ein Gesetz verabschiedet worden, welches den Civilstaatsdienern vom Copisten bis zum Geheimenrath für die damalige Zeit liberale Besoldungen auswarf und in Betreff der Stellvertretung, Pensionirung, Versorgung der Wittwen und Waisen äußerst günstige Bestimmungen enthielt. Man hatte die Lehrer damals ausgeschlossen. Ihre Verhältnisse sind indessen durch das Schulgesetz vom J. 1836 und das Gesetz vom J. 1842 betr. die Verhältnisse der Gymnasial- und Reallehrer ebenfalls normirt worden, aber sie haben doch nur Abschlagszahlungen erhalten und Vergleichungen der durchschnittlichen Besoldung von Volksschullehrern mit den Gehalten der Landjäger, Steueraufseher, niederen Post- und Eisenbahnbediensteten rc. fallen ebenso zum Nachtheil der ersteren aus, wie die Zusammenstellung der Gehalte von Gymnasialprofessoren und Rectoren mit denen von Bezirksbeamten und Collegialräthen. Vor uns liegt eine Zusammenstellung der Schullehrerbesoldungen von fast ganz Deutschland, ferner von Frankreich nach dem Gesetz vom 15. März 1850, welches übrigens schwerlich überall zur Ausführung gekommen ist (über den Betrag der Lehrerbesoldungen in den verschiedenen Ländern vgl. die statistischen Beschreibungen der Schulzustände der einzelnen Länder). Hieraus ergiebt sich, daß die Besoldungssätze von 26—30 Thlrn. mit Reihentischen, wie sie in Hannover vorkommen, bis zu 700, 800 fl., wie sie in Ulm und Frankfurt am Main, und zu 500 Thalern, wie sie in preußischen Städten sich finden, aufsteigen. Als die mittlere Besoldungssumme für Landschullehrer aber kann höchstens, mit Einrechnung der Wohnung, die Summe von 350 fl. angenommen werden. Diese Summe ist ohne Zweifel zu hoch gegriffen. Wir wollen sie aber annehmen. Ein Vergleich mit niederen Angestellten in andern Zweigen des öffentlichen Dienstes, welchen wir für Württemberg angestellt haben, fällt so sehr zum Nachtheil der Schullehrer aus, daß wir nicht umhin können, ihn hier ausführlicher nach ganz zuverläßigen Angaben mitzutheilen. Der durchschnittliche Gehalt eines Landjägers (Gensd'armes) in Württemberg beläuft sich auf 328 fl. 12 kr. neben freier Wohnung, Dienstkleidung, 30 fl. Munitionsvergütung. Der mittlere Gehalt der niederen Eisenbahnbediensteten (Bahnhofverwalter, Bahnmeister, Einnehmer, Bahnwärter, Portiers, Zugmeister, Conducteurs rc.) beträgt 352 fl. nebst Dienstkleidung, wozu noch kommt entweder Dienstwohnung oder ein leichtlich ²/₃ des obigen Gehalts betragendes Meilengeld, so daß der Gehalt der Zugmeister sich auf 600—700 fl., der der Conducteurs auf 500—600 fl. beläuft, ohne die Dienstkleidung zu rechnen, welche nicht bloß den Dienern selbst, sondern auch ihren Familien zu gute kommt. Aehnlich verhält es sich mit den niederen Postbediensteten. Ein Briefträger bezieht neben Dienstkleidung einen Gehalt von 400 oder 450 fl., desgleichen ein Packer; ein Conducteur bezieht nach 3 Classen 300 fl., 350 fl. und 400 fl. und nimmt daneben durchschnittl. (nach e. vom letzten Jahre angestellten Berechnung) an Reisegeldern 281 fl., an Vergütung für abgetretene Plätze 50 fl. ein, so daß auch in der niedersten Classe die Einnahme auf mehr als 600 fl. sich beläuft. Diese Sätze beziehen sich zwar nur auf die württemb. Verhältnisse. Indessen sind die Gehalte der Post- und Eisenbahnbediensteten in Württemberg neu regulirt und ohne Zweifel nach dem Vorgang anderer Staaten, welche hierin nicht viel abweichen werden, festgestellt. Die genannten Diener haben theilweise einen anstrengenden Beruf, bei ihren Reisen auch manche Auslage. In Betreff der Bedeutung ihrer Dienstleistungen aber stehen sie doch hinter den Schullehrern so zurück, daß das Misverhältnis nichtsdestoweniger groß genug bleibt. — Man findet Städte, in welchen der Gymnasialrector mit 1200 bis 1400 fl. bezahlt ist, während der eine Rangstufe unter ihm stehende Oberamtmann, Cameralverwalter, Oberamtsrichter, einen fixen Gehalt von 1600 fl. bezieht, welcher sich durch Diäten und Reisekosten noch erhöht. Die Besoldung der Gymnasialprofessoren in Württemberg bewegt sich zwischen 900 fl. und 1600 fl.; freie Wohnung haben sie nicht, ebensowenig Nebenverdienst, außer was sie durch außerordentliche Arbeit erwerben. Unter 45 Professoren sind aber nur 2, welche 1600 fl. Gehalt haben. Die Besoldung der ihnen an Rang und Dienstrechten gleichgestellten Bezirksbeamten bewegt sich zwischen

1100 und 1600 fl. nebst freier Wohnung und dem Bezug von Taggeldern, wenn sie auf dem Amte sind. Unter 200 Bezirksbeamten aber sind mindestens 75, welche die Besoldung von 1600 fl. neben den genannten Emolumenten beziehen. Die Reallehrstellen und Landpräceptorate sind, jene vermöge ihrer Fundation, diese seit etwa 10 Jahren auf das Minimum von 600 fl. neben Amtswohnung oder Hausmietheentschädigung gebracht, während keine Pfarrstellen mehr besetzt werden, die nicht mindestens 700 fl. neben Amtswohnung ertragen. Dabei haben wir alle Ursache, in Württemberg vergleichungsweise zufrieden zu sein. Man lese über diese Verhältnisse in Bayern, Roth, Gymnasialschulw. in Bayern, S. 18 flg., in Westphalen (wobei freilich zu bemerken ist, daß die Verhältnisse in Preußen nach den Provinzen und Localitäten sehr verschieden sind) Mützell, Zeitschr. für das Gymnas.wesen 1850, S. 93. Ebendaselbst 1855 S. 701 sind die Besoldungen der Gymnas.lehrer einer Stadt der Rheinprovinz mit denen der Elementarlehrer der gleichen Stadt verglichen und zwar nicht zum Vortheil der ersteren. Nach Mützell 1857, S. 388 beträgt der Durchschnittsgehalt der hannoverschen Gymnasiallehrer 560, derjenige der Postbeamten 700 Thaler. Man wird aus diesen Beispielen die Ueberzeugung gewinnen, daß der Schulstand in Beziehung auf Besoldungen gegenüber von andern Beamten von gleicher Stellung, welche, dermalen besonders, wohl auch nirgends überflüssig bedacht sind, kärglich besoldet ist. Die oben gestellte Anforderung, daß der Betrag des Gehalts eine freudige Berufserfüllung möglich mache, finden wir in den wenigsten Fällen erfüllt. Wir können aber keinen Grund finden, warum man gerade den Lehrer, wenn es ihm an irdischen Gütern fehlt, auf den innern Lohn, auf das Bewußtsein treuer Pflichterfüllung als den besten Ersatz für Mühe und Arbeit hinweist und diesen Angestellten besonders vor andern anmuthet, Entsagung und Selbstverläugnung zu üben und Entbehrung geduldig zu ertragen, wie dies z. B. geschieht in „das höhere Schulwesen in Hannover 1855“, S. 28. Wir glauben, jene Hinweisung auf „die stille Befriedigung des Bewußtseins, ein treuer Arbeiter im Weinberge des Herrn zu sein“, stünde jedem Berufe gleich sehr an und finden in dieser Anmuthung mehr eine durch die traurige Wirklichkeit abgedrungene Appellation an die Genügsamkeit des Lehrstandes, als eine in dem Wesen des Lehrerberufs begründete Forderung. Man verweist den Lehrer auf Gottes Lohn, weil ihm die Welt mit Undank lohnt, man hält die Schuldiener ärmlich und kärglich, bis sie selbst dann auch ärmlich, abgeschmackt und unangenehm werden, so daß man ein Recht zu haben glaubt, sie über die Achsel anzusehen und ihr „Geschmäckle“ zu perhorresciren, man will sie zu Asceten und Temperanzmännern machen, weil an ihnen das Verwilligen ausgeht. Beamte anderer Dienstzweige, Richter, Polizei-, Verwaltungsbeamte, zumal wenn sie an der Spitze größerer Bezirke stehen, wenn ihr Leben und Wirken von Vielen, Alten und Jungen, Gebildeten und Ungebildeten gesehen und beobachtet wird, haben in ihrem Amte ebenso viele Aufforderung, ernst, besonnen und gemessen aufzutreten, sich selbst zu verläugnen und ihren Amtsuntergebenen mit dem Beispiel eines nüchternen, ehrbaren und stillen Wandels voranzuleuchten, als die Lehrer, deren Wirkungskreis ein viel beschränkterer ist und deren Einfluß nicht so weit reicht. Wenn aber der Jugendlehrer zu einer erfolgreichen Wirksamkeit mehr als andere öffentliche Diener gewisse Eigenschaften des Gemüths, wie Liebe und Geduld, ferner die Fähigkeit nöthig hat, sich selbst aufzugeben und sich in das Wesen und die Eigenthümlichkeit anderer hineinzuleben, so sollte man doch gewiß am wenigsten erwarten, daß der Staat diese Beamte geringer bezahlt, als die andern, an welche er jene Forderungen nicht stellt. Die Wichtigkeit der Besoldungsfrage für den Schulstand kann nicht stark genug betont werden. Will man gute Köpfe in den Lehrstand ziehen, einen regen Fleiß, eine zufriedene, zuverläßige Stimmung in demselben erhalten, so muß man auch die Wege einschlagen, welche dazu führen, man muß den Lehrern ein ausreichendes Einkommen, eine ehrenhafte Stellung anweisen, man muß — wir sagen dies besonders mit Beziehung auf das in Württemberg bestehende schreiende Misverhältnis zwischen ständigen und unständigen Lehrstellen — Einrichtun-

gen treffen, welche dem fleißigen und geschickten Schulmann die Aussicht eröffnen, einen Hausstand zu gründen, bevor er die Mittagshöhe des Lebens erreicht hat, in einem Alter, in welchem er nach dem gewöhnlichen Lauf der Dinge noch hoffen darf, Kinder groß ziehen zu können. Je kümmerlicher das Leben ist, das der Lehrer führt, desto kümmerlicher werden auch die Interessen der Schule besorgt. Honos et praemium! Damit macht man die Leute zwar zunächst nicht besser, aber fleißig, brauchbar, freudig und aufgelegt zu ihrem Tagewerk. Wir sind überzeugt — und die Strömung der Zeit geht dahin — es muß dahin kommen, daß es dem Lehrer durch den Betrag seines Gehalts ebenso, wie anderen Beamten, möglich wird, seinen Beruf mit Freudigkeit zu erfüllen.

Hiemit haben wir freilich für den Betrag der Besoldung nur erst eine ganz allgemeine Norm gefunden. Da aber die gesellschaftliche Stellung der Menschen, ihre Bedürfnisse und Ansprüche so verschieden sind, so wird auch das Urtheil darüber, was dazu erfordert werde, damit der Bedienstete vor Noth geschützt sei und eine freudige Berufserfüllung ihm möglich werde, ein verschiedenes sein. Wir stellen daher den weiteren Satz auf: die Besoldung muß nach der socialen Stellung des Beamten bemessen werden. Die Ansprüche an das Leben, sowohl was die Nothdurft als auch was die Bequemlichkeit und Annehmlichkeit betrifft, hängen schon bei dem Einzelnen nicht bloß von seinem Willen und seinen Grundsätzen ab, sondern auch von der Stufe, welche er selbst in der Gesellschaft einnimmt. Von den Gewohnheiten und Ansichten der ihm Gleichstehenden kann sich der Einzelne nicht ganz losmachen, ohne als Sonderling zu erscheinen und sich außerhalb der Wechselbeziehung mit der Gesellschaft zu setzen. Noch weniger liegt dies an dem Willen oder an der Stellung des Beamten. Der Beamte ist um seines öffentlichen Charakters willen schuldig, sich den Einfluß auf diejenigen, mit welchen er zu thun hat, offen zu halten und die Würde und Auctorität des ihm übertragenen Amts zu vertreten. Dies kann nur dann geschehen, wenn der Angestellte in seinem und seiner Familie äußerem Auftreten gleichen Schritt mit denen hält, auf welche seine Amtsthätigkeit sich vorzugsweise erstreckt. Ein Beamter, der, weil er schlecht besoldet ist, schlechter wohnt, sich ärmlicher kleidet und kärglicher nährt, als andere ihm gleichstehende Angestellte oder als diejenigen Angehörigen und Untergebenen seines Bezirks, welche nach Geburt, Erziehung, Bildung und Lebensgewohnheiten eine ihm ähnliche Gesellschaftsstellung haben, muß denjenigen Theil des öffentlichen Dienstes, den er zu besorgen hat, als einen minder wichtigen erscheinen lassen, und geräth gegenüber von Amtsangehörigen oder Untergebenen oder Gemeindegenossen in eine schiefe Stellung. Es ist dem öffentlichen Dienst nachtheilig, wenn der Angestellte da knausern oder rechnen muß, wo der Kaufmann und Bürger sich freigebig und nobel zeigen kann, wenn der Name des öffentlichen Dieners in den Schuldbüchern der Handwerksleute und Kaufleute verzeichnet ist. Es ist geradezu gefährlich, wenn die Besoldung des Beamten gegenüber von den Einnahmen anderer von einer sogar untergeordneten Stellung so kärglich bemessen ist, daß er als ein „Hungerleider" erscheint. Wir verlangen nicht, daß ein Schullehrer mit den reichen Bauern oder Gewerbsleuten seiner Gemeinde in seinem äußeren Auftreten gleichen Schritt halte. Aber sein Auskommen soll doch so sein, daß er und die Seinen nicht geringer zu sein scheinen, als die Eltern der meisten Kinder, die er unterrichtet, daß er nicht von ihrer Gnade und ihren Geschenken abhängig ist, oder wie ein Taglöhner oder Bettler der Reihe nach von ihnen verköstigt wird. Schon aus diesen rein äußerlichen Verhältnissen ergiebt sich noch, abgesehen von der Bedeutung und dem innern Werth des Amts, eine Verschiedenheit in den Einkommensverhältnissen der Angestellten, welche sich besonders bei den Schuldienern auf natürliche Weise abstuft. Die höhere sociale Stellung des Beamten schließt eine höhere Besoldung in sich, einer niederen socialen Stellung entspricht geringerer Gehalt. Der Volksschullehrer bei Landgemeinden stehe in Beziehung auf seine Besoldung auf der Höhe seiner Gemeindegenossen von mittlerem Auskommen. Die Höhe des Gehalts hienach zu bestimmen, wird nach allgemeinen volkswirthschaftlichen Grundsätzen nicht schwer sein. Er wird um

so leichter in dieser Stellung sich halten, wenn er durch Zutheilung von Ländereien in die Lage gesetzt ist, eine kleine Landwirthschaft zu betreiben. In Städten dagegen soll der Volksschullehrer durch seine Besoldung auf die Höhe gestellt sein, daß er mit dem mittleren Bürgerstande, welchem seine Schüler ihrer großen Mehrzahl nach angehören, gleichen Schritt halten kann. Der Volksschullehrer soll sich durch seine äußere Stellung in die Mitte des Gemeindelebens versetzt sehen. Daher muß gewünscht werden, daß er in Schulangelegenheiten zu den Berathungen der Ortsschulbehörde beigezogen werde und wir können es dieser seiner Stellung nur angemessen finden, wenn ihm auch unter Voraussetzung höherer Genehmigung solche Gemeindeämter anvertraut werden, deren Verwaltung mit seinem Hauptamte vereinbar ist.*) Ebenso liegt es in der Natur dieser Stellung, wenn der Schullehrer in Städten zu weiterer Fortbildung der Jugend über die Schuljahre hinaus, besonders der Jugend des Gewerbestandes beigezogen werden und seine Kenntnisse im Rechnen, deutscher Sprache, Geographie, vielleicht auch im Zeichnen gemeinnützlich machen kann. Es ist schon verschiedentlich, namentlich von Seminarrector Eisenlohr in Nürtingen, darauf aufmerksam gemacht worden, daß die Volksschullehrer stärker sollten in das Gemeindeleben hineingezogen werden. Wir glauben, daß die genannten Mittel diesem Zwecke dienen und zugleich dadurch das bei der dermaligen Einrichtung diesem Stande eigenthümliche Hinausstreben über seine Sphäre und die damit zusammenhängenden unreifen Emancipationsgelüste am natürlichsten gedämpft würden. Aber unerläßlich bleibt die Forderung einer auskömmlichen Existenz. Sonst wird der Schullehrer, kaum angestellt oder befördert, sofort wieder sein Augenmerk auf weitere Beförderung richten und ebendamit von der ihm zunächst vorliegenden Aufgabe in seinem nächsten Kreis sich abwenden. Bestimmte Summen für die Feststellung des Betrags der Besoldung können hier um so weniger angegeben werden, als, wie unten gezeigt werden wird, und wie aus dem Bisherigen schon folgt, ein Theil derselben ein beweglicher sein muß, der sich nach den jeweiligen veränderlichen Preisen der hauptsächlichsten Lebensbedürfnisse richtet. Indessen wird bei Zuratheziehung volkswirthschaftlicher Grundsätze es nicht schwer fallen, gewisse Summen zu finden, welche der Stellung des Lehrers nach den genannten Stufen entsprechend bei der Bemessung der Besoldung zu Grunde gelegt werden können. Hat man doch solche Summen, wie oben gezeigt, auch auf andern Gebieten des öffentlichen Dienstes festzustellen gewußt und dadurch die Diener mehr zufrieden gestellt, als es bei den Schullehrern der Fall ist. Während es an Aspiranten zum Schuldienst in Württemberg außerordentlich fehlt, ist die Zahl der Bewerber um die niederen Dienste beim Post- und Eisenbahnwesen Legion. In gleicher Weise muß das Besoldungsverhältnis für die Lehrer an Latein-, Realschulen und Gymnasien geordnet werden. Es giebt auf dieser Stufe Stellen, welche ihrer Bestimmung und ihrem Wirkungskreise nach sich von Volksschulen in Stadtgemeinden wenig unterscheiden und so den Uebergang bilden von der Volksschule zur höheren Schule, ebenso aber auch eine organische Verbindung zwischen beiden Stufen, an welcher es z. B. in Württemberg wesentlich fehlt, herstellen. Einzeln stehenden Latein- und Realschulen in kleinen Städten mit Einem Hauptlehrer, deren es in Württemberg viele giebt, wird kaum eine andere Stellung zuzuweisen sein, als Volksschulen in größeren Stadtgemeinden. Solche Lehrer haben es fast ausschließlich mit Kindern aus dem bessern Gewerbe- und Bauernstande oder von Communalbeamten zu thun. Ihre Lebensverhältnisse bringen sie mit dieser Classe der Gesellschaft in nächste Verbindung, ihre Bedürfnisse und Ansprüche sollen auf dieser Stufe stehen, ihre Dienste sind örtlichen Interessen gewidmet und es muß hiernach auch der Betrag ihrer Besoldung sich berechnen. — Anders verhält es sich mit den Lehrern an

*) Auch die Theilnahme an den Gemeindenutzungen, wenn der Schullehrer auch nicht als Bürger der Gemeinde angehört, finden wir vollkommen begründet. Das württemberg. Volksschulgesetz von 1836 nimmt sie Art. 40 auch wirklich für den Schullehrer in Anspruch.

Gymnasien, Lyceen, größeren Latein-, Real- und Bürgerschulen, Schullehrerseminarien. Diese Anstalten haben schon den Charakter von Bezirksschulen. Sie sind zu einem guten Theil von fremden Schülern, mithin Kindern solcher Eltern besucht, welche im Stande, für die Erziehung ihrer Kinder größeren Aufwand zu machen, also wohlhabend und in ihrem täglichen Leben und Bewegen weniger beengt sind. Auch die ortsangehörigen Schüler gehören ihrer Mehrzahl nach solchen Eltern an, höheren Beamten, Kaufleuten, Fabrikanten, Militärs, vermöglicheren Gewerbsleuten. Es ist eine ganz natürliche Folge dieser Verhältnisse, daß hier auch ein höheres Unterrichtsgeld bezahlt wird. Diese Schulen, wenn schon aus localen Bedürfnissen oder Stiftungen hervorgegangen, dienen doch keineswegs localen Interessen, daher sie auch, wie die Schullehrerseminarien, die theologischen in Württemberg, die Fürstenschulen, Ritterakademieen an ganz kleinen, abgelegenen Orten, in fast einzeln stehenden Gebäulichkeiten untergebracht sein können, sondern sie dienen den Zwecken der höheren Bildung überhaupt und ihre Zöglinge sind bestimmt, künftig als Beamte des Staats, der Kirche und Schule, als Künstler, Techniker, Leiter und Angestellte bei größeren Unternehmungen ihr Fortkommen zu finden. Die Besoldung der Lehrer und Vorsteher an diesen Anstalten nun darf, gemäß dem oben aufgestellten Grundsatz, nicht zurückstehen hinter den durchschnittlichen Einkommensverhältnissen derjenigen Stände, denen die Mehrzahl ihrer Schüler angehört und einst angehören wird. Auch hier enthalten wir uns, Summen zu formuliren, welche nach allgemeinen volkswirthschaftlichen Grundsätzen sich leicht finden lassen und auch überall bei öffentlichen und Privatdienern dieser Kategorie gefunden sind, so daß man nur die Lehrergehalte in das richtige Verhältnis zu denselben zu bringen hat. Wir stellen aber auch hier die weiter unten näher zu begründende Forderung auf, daß die Besoldung aus 2 Bestandtheilen bestehe, aus einem fixen Stammgehalt und einem beweglichen, welcher nach der auf- oder absteigenden Scala des Werthes der wichtigsten Lebensbedürfnisse bemessen werde.

Bei Bestimmung der Besoldungen öffentlicher Diener kommt ferner die Frage über den Umfang und die Bedeutung des Amtes, sowie über den Einfluß, welchen das Dienstalter auf die Besoldungsstufe üben solle, in Betracht.

In der Regel entspricht nun der Umfang und die Bedeutung des Amtes auch der socialen Stellung des Bediensteten, doch ist dies nicht überall der Fall. Bei manchen Militär- und Hofämtern mag die letztere höher stehen als erstere, während von den Dienern der Schule gesagt werden kann, daß ihre sociale Stellung im allgemeinen noch nicht der Bedeutung ihres Amtes entspricht. Wenn wir von dem Umfang des Amtes reden, so denken wir daran, ob das Amt den Angestellten ganz beschäftigt, oder nur einen Theil seiner Zeit in Anspruch nimmt, den übrigen der Privatbeschäftigung frei giebt. Dieser Umstand kommt bei den Schuldienern sehr in Betracht und ist zu beachten einmal bei Fachlehrern, besonders solchen, die es mit Fertigkeiten, Kalligraphie, Turnen oder Uebungen der Kunst, Musik, Zeichnen u. dgl. zu thun haben Wenn man auch folgerichtig diesen Lehrern dieselbe sociale Stellung anweisen muß. wie ihren übrigen Collegen, so können sie doch darum nicht denselben Gehalt ansprechen, da ihnen ihr Beruf weit mehr Zeit übrig läßt, als den Classen- und Hauptlehrern. Es muß hier bei Berechnung der Besoldung der Umfang des Amtes, die Zeit und Stunden, welche dazu verwendet werden müßen, einen bedeutenden Factor bilden. Das Gleiche kommt ferner meist bei den Volksschullehrern auf dem Lande in Betracht und wird nicht selten entgegengehalten, wenn über die geringen Besoldungen derselben Beschwerde geführt wird. Diese Lehrer, deren Schulzeit sich auf dem Lande Sommers sehr häufig nur auf wenige Stunden des Tages beschränkt, sind allerdings durch ihr Schulamt nicht genügend beschäftigt und können deshalb auch nicht den Gehalt in Anspruch nehmen, der für einen vollbeschäftigten Dienst dieser Stellung gebührt. Man ist daher darauf bedacht gewesen, durch Gestattung oder Anweisung von Nebengeschäften, welche sich mit ihrem Beruf vereinigen lassen, besonders von Gemeindeämtern, das

Amtseinkommen der Schullehrer zu vergrößern, wie denn in Bayern und Sachsen-Weimar die Schullehrer in der Regel Gemeindeschreiber sind, was wir, wie oben bemerkt, der Stellung und dem Berufe der Landschullehrer sehr angemessen finden. Nicht minder zu empfehlen sind landwirthschaftliche Nebenbeschäftigungen der Schullehrer, Feld- und Gartenbau, Obstbau, Bienen- und Seidenzucht, deren Betreibung in vielen Ländern, besonders in Preußen, Bayern, Württemberg, Hannover, Sachsen, Nassau, von den Behörden den Schullehrern empfohlen ist und welche theilweise einen Gegenstand des Unterrichts in den Schullehrerseminarien bilden (s. Kirsch deutsches Volksschulrecht II, S. 164—77). Wir legen auf diese landwirthschaftlichen Nebenbeschäftigungen der Landschullehrer namentlich auch mit Beziehung auf die oben (S. 591) verlangte Betheiligung des Schullehrers an dem Leben der Gemeinde ein besonderes Gewicht und empfehlen daher die Dotation der Lehrerstellen mit Schulländereien der Beachtung der Staatsregierungen aufs wärmste (vgl. das unten über die Bestandtheile der Besoldungen Bemerkte, Günther das Schulwesen im protestant. Staat, S. 67—69 u. Eisenlohr, die Volksschule und die Landwirthschaft). Zu den Nebenbeschäftigungen, die herkömmlicher Weise und der Entstehung des Schulamts entsprechend mit den Landschullehrerstellen verbunden sind, gehören besonders die Cantor-, Organisten-, Küster-, Glöckner- und Meßnerfunctionen, womit auch in manchen Gegenden eine Stellvertretung des Pfarrers bei Pfarrvacanzen verbunden ist. Es mag nun immerhin als der natürlichste Weg zur Verbesserung des Einkommens nicht gehörig beschäftigter öffentlicher Diener zu betrachten sein, daß ihre amtlichen Geschäfte vermehrt werden und es ist daher neuestens in Württemberg ein Gesetzesentwurf eingebracht worden, welcher durch Einführung des besonders zu bezahlenden Abtheilungsunterrichts (Classenschule, Halbtagsschule) dem Einkommen der Schullehrer aufzuhelfen sucht. Anstellung von öffentlichen Dienern, welche nicht vollauf beschäftigt und daher auch nicht genügend bezahlt sind, liegt nicht im Interesse des Staats. Den Angestellten selbst fehlt es in der Regel, mag ihr Geschäft sein, welches es will, nicht an einer hohen Meinung von dem Umfang, der Bedeutung und Schwierigkeit desselben. Natürlicherweise finden sie sich nun bei dieser Voraussetzung und einer kärglichen Besoldung sehr benachtheiligt, und es setzt sich die Stimmung der Unzufriedenheit und ein Ton des Räsonnirens fest, wie man ihn bei vielen schlecht bezahlten und ungenügend beschäftigten Dienern findet, der um so widerlicher ist, als man nicht selten Höflichkeit und Kriecherei nach oben damit gepaart sieht. Eine weitere schlimme Folge ist auch die Gewöhnung an langsames, umständliches, saumseliges Arbeiten. Es ist eine bekannte Erfahrung, daß die Trefflichkeit der Arbeit mit der Muße und Zeit, die dem Arbeiter gelassen wird, keineswegs in progressivem Verhältnis steht. Die Vielschreiberei im Dienste der Canzleien und Bureaukratie hat hier ihre Hauptquelle. Da nun aber bei sehr vielen Landschulen um der localen und ländlichen Verhältnisse willen eine genügende Beschäftigung durch das Amt, auch auf dem Wege des Abtheilungsunterrichts, nicht auszumitteln sein wird, so ist gewiß eine Verbindung angemessener anderweitiger, dem Land- und Gemeindeleben entsprechender Beschäftigungen mit dem Amte des Landschullehrers geboten.

Die Bedeutung eines öffentlichen Amtes hängt ab von der Ausdehnung des Gebietes, welches für den Angestellten zur Besorgung ausgeschieden ist, von der Höhe des Standpuncts, den derselbe einzunehmen hat, um das Feld zu übersehen, welches ihm zu bebauen angewiesen ist. Jeder öffentliche Diener hat sich als ein Organ des Gemeinwesens, somit als ein Werkzeug allgemeiner Interessen zu betrachten. Bei vielen aber liegt doch die Rücksicht auf das Allgemeine so ferne und die Besorgung des Einzelnen so unmittelbar nahe, daß das Bewußtsein, höheren Zwecken zu dienen und ein Glied eines größeren Organismus zu bilden, nur noch als eine dunkle Reminiscenz erscheint, welche sich bei den einen als Amtsmiene und Amtsbewußtsein, bei den andern noch als Amtspflicht zu erkennen giebt, in letzterer Gestalt aber vielfach durch Einwirkung der Vorgesetzten aufgefrischt werden muß. Bei andern aber treten die allgemeinen

und höheren Interessen, die sie zu vertreten haben, so bestimmt hervor, daß ihnen dieselben mit jeder amtlichen Handlung sich aufdrängen. Die Rücksicht auf das Einzelne in Sachen und Personen tritt dabei in der Weise in den Hintergrund, daß das Besondere verschlungen wird von dem Allgemeinen, das Kleine aufgehen muß in dem Großen und das Seufzen der einzelnen Creatur oft kaum mehr zu seinem Rechte gelangt. Das Letztere ist der Standpunct der obersten Regierungsbehörden, der Minister, der Collegien, der Provinzial- und Kreisbeamten in den verschiedenen Zweigen des öffentlichen Dienstes, der Stabsoffiziere beim Militär; das Erstere ist der Fall bei den Subalternbeamten und Expeditoren, bei den Gemeinde- und Corporationsdienern. Die Uebergänge sind auch hier fließend. Aber es liegt am Tage, daß das Amt eines Kreisrichters bedeutender ist, als das eines Dorfrichters, das eines Decans bedeutender als das eines Dorfpfarrers, das eines Obersten bedeutender als das eines Lieutenants. Mit der Bedeutung des Amtes steigert sich analog das Erforderniß geistiger Kraft, Begabung, Uebung und Vorbildung, und die Last der Verantwortung. Gleichen Schritt damit nun hält folgerichtig auch der Betrag der Besoldung. Dies auf die Verhältnisse der Schule angewendet, so haben die Schuldiener es einerseits mit dem Einzelnen und Besondern, mit den Individuen zu thun, andererseits das Interesse der allgemeinen Bildung zu vertreten. Indem sie die Jugend unterrichten, fördern sie die allgemeine Bildung, welche jedoch auch noch auf andere Weise gefördert werden kann. Die Schuldiener haben hiebei eine ähnliche Aufgabe wie die Sanitätsbeamten, die Aerzte. Die Letzteren haben es mit den einzelnen Kranken zu thun, zugleich aber auch die allgemeine Salubrität zu fördern. Indem sie jene heilen, kommen sie dieser zu Hülfe, welche übrigens auch noch auf anderem Wege gepflegt wird. Wir stellen nun den Kanon auf: Je mehr im Dienste der Schule die Rücksicht auf allgemeine Interessen und Verhältnisse vorwaltet, desto bedeutender ist das Schulamt, desto größer auch sein Anspruch auf Besoldung. Je mehr aber sich das Schulamt auf besondere und einzelne Verhältnisse und Interessen beschränkt, desto mehr sinkt seine Bedeutung und sein Anspruch auf Besoldung. Der Landschullehrer soll nicht vergessen und vergißt auch nicht leicht, daß er der Vertreter wichtiger allgemeiner Interessen ist, aber er vertritt diese Interessen doch nur, indem er die Jugend einer Gemeinde in der Schule unterrichtet und theilweise erzieht. Die Sache der Bildung überhaupt wird noch auf verschiedenen andern Wegen gefördert und es ist lächerlich und verkehrt, wenn man, wie öfter geschieht, die Schulmeister ausschließlich als die Volksbildner bezeichnet. An der Bildung der Völker arbeiten außer den Schullehrern, und weit mehr als diese, die Erziehung in den Familien und Werkstätten, Kirche, Sitte und Herkommen, die Tagespresse, die Literatur und Kunst, die Verkehrsmittel, der ganze Geist und Ton der Regierung, die Macht des Zeitgeistes. Der dem Schullehrer zu Stadt und Land daran gebührende Antheil beschränkt sich auf den Unterricht in der Schule und den Einfluß, welchen er sich sonst noch auf die Erziehung der Jugend in einer Gemeinde zu sichern weiß. Je größer nun der Antheil der Schule an der Sache der allgemeinen Bildung überhaupt wird, desto mehr steigert sich auch die Bedeutung des Schulamtes. Dieser Antheil erweitert sich aber in dem Maße, als die Schule über die Bildungsbedürfnisse, welche eine einzelne Gemeinde hat, hinausgeht, und als sie sich an den übrigen Förderungsmitteln der allgemeinen Bildung betheiligt. Kommt die Schule den Bedürfnissen eines größeren Umkreises entgegen, so daß sie nicht nur den Unterricht giebt, wie ihn jede einzelne Gemeinde bedarf, sondern den Unterricht, wie ihn gewisse Schichten der Gesellschaft (Stände, Berufsarten) durch alle Gemeinden bedürfen (größere Latein- und Realschulen, Schullehrerseminarien, Gymnasien 2c.), so wächst damit die Bedeutung des Schulamts, die Anforderung an die Kräfte, Begabung und Vorbildung des Dieners und die Verantwortlichkeit desselben. Ein verkehrt eingerichtetes und schlecht besorgtes Schullehrerseminar stiftet Schaden in allen den Gemeinden des Landes, wohin seine verbildeten Zöglinge entsendet werden, eine schlechte Dorfschule doch nur in der einzelnen Gemeinde. — An den übrigen

Förderungsmitteln der allgemeinen Bildung aber kann sich die Schule betheiligen, theils so fern sie die Familienerziehung mehr in ihren Kreis zieht, indem Pensionate, Alumnate, Rettungs- und Bewahranstalten sich an sie anschließen, theils so fern sie Förderung der Wissenschaft, Kunst und Gelehrsamkeit außerhalb ihres Gebietes sich zur Aufgabe macht, theils endlich sofern ihr ein Theil des Regiments und der Administration zufällt. Die Bedeutung des Amtes öffentlicher Schuldiener, welche zugleich von Amtswegen Erzieher sind, seien es nun Lehrer und Hausväter an Waisenhäusern, Rettungsanstalten, oder Lehrer und Ephoren an Pensionaten, Seminarien und Convicten, ist eben damit eine höhere, als die Bedeutung solcher Schulämter, mit welchen dieser Erziehungsberuf nicht verbunden ist. Eben darnach steigert sich auch der Betrag ihrer Besoldung. Das Gleiche gilt von Lehrern, welche eine solche Stellung haben, daß von ihnen nicht nur Fleiß in eigener Fortbildung, was von jedem Lehrer gefordert werden muß, sondern auch Förderung der Wissenschaft durch literarische Arbeiten erwartet wird, wie dies eine Hauptaufgabe der Lehrer an Hochschulen, bei den Lehrern an Gymnasien aber eine empfehlende und erwünschte Beschäftigung ist, für welche sie auch durch das Programmeninstitut in Athem erhalten werden. Wo endlich das Schulamt Antheil am Schulregiment gewährt, wie bei den Vorständen der größeren Lehranstalten, oder in Ausübung des Schulregiments selbst besteht, wie bei den Mitgliedern der Provinzial- oder Centralschulbehörden, da liegt eben darin ein weiteres Moment, welches die Bedeutung des Amtes vor andern hebt und eben damit den Anspruch auf Besoldung steigert. Innerhalb dieser verschiedenen Lehrerkategorieen aber besteht wiederum in Beziehung auf die Bedeutung unter den neben einander stehenden Schulämtern eine Verschiedenheit, welche eine Verschiedenheit des Amtseinkommens zur Folge hat. Denn wenn auch das Volksschullehramt ein in sich abgeschlossenes Gebiet umfaßt, so unterscheidet sich doch die eine Bedienstung von der andern durch die Größe der Schule und die Zahl der zu unterrichtenden Kinder, sowie durch die Bedeutung der Gemeinde, in welcher die Schule besteht. Es ist natürlich, daß die Lehrer an kleinen Schulen in kleinen Gemeinden eine geringere Belohnung ansprechen können, als die Lehrer an volkreichen lebhaften Gemeinden oder in Städten. Ebenso verhält sich's mit den Lehrern an Latein- und Bürgerschulen, sowie an Gymnasien. So sehr auch die Aemter auf diesem Gebiet in ihrer Unterscheidung vom Volksschullehramt, wie sie oben angegeben wurden, zusammengehören, so ist doch in der concreten Wirklichkeit die Trennung nicht so schroff, und manche Stadtschule mag sich kleinern Latein- und Realschulen auf dem Lande ihrem Wesen nach und vermöge der Besoldung, die sie den Lehrern gewährt, an die Seite, vielleicht auch über sie stellen. Aber auch abgesehen davon, unterscheiden sich auf dieser Stufe selbst die einzelnen Aemter in ihrer Bedeutung und der davon abhängigen Besoldung, je nachdem sie es mit den älteren, mittleren oder jüngeren Altersclassen zu thun haben, an größeren oder kleineren Anstalten eingerichtet sind. Der Unterricht in prima oder secunda erfordert höhere Anschauungen, gründlichere Kenntnisse, mehr Begabung, Uebung, pädagogische und didaktische Kunst, als der Unterricht in den Elementarclassen eines Gymnasiums oder einer Bürgerschule. Hiernach sind auch die für beiderlei Schulämter auszusetzenden Belohnungen zu bemessen.

Es bleibt uns nun noch übrig, von dem Einfluß zu sprechen, welchen das D i e n s t a l t e r der Angestellten auf den Betrag der Besoldung ausübt (vgl. auch den Art. Anstellung). Das Dienstalter kann unter Voraussetzung fortwährender Tüchtigkeit des Angestellten seinen Einfluß auf die Erhöhung der Besoldung in gedoppelter Weise äußern, indem der Angestellte dadurch einen gewissen Anspruch auf höheren Gehalt entweder mittelst Versetzung auf eine andere Bedienstung, oder mittelst Einrücken in eine höhere Besoldungsclasse ohne Stellenwechsel erhält. An Letzteres reiht sich an die bei den Schuldienern in Württemberg wie auch im Königreich Sachsen übliche Verleihung von Alterszulagen (vgl. auch das dänische Gesetz über die „Gehälter" bei Mützell Gymnas. Zeitung, Nov. 1856) und die anderwärts, z. B. in Preußen an Gymnasien vorkommenden Gratificationen aus Ersparnissen an den Ausgaben der Lehranstalt, oder durch Zuschüsse

aus Staatsmitteln. Diese letzteren Arten der Aufbesserung sind hervorgegangen aus der Anerkennung der Unzulänglichkeit der Lehrerbesoldungen. Auf anderen Gebieten des öffentlichen Dienstes findet man dies System nicht. Es werden wohl da und dort z. B. beim Zoll- und Steuerwesen, bei Polizeibediensteten Prämien, jedoch ohne Rücksicht auf Dienstalter, wenn Ersparnisse vorliegen, oder zur Belohnung verdienstlicher Leistungen vertheilt. — Daß das höhere Dienstalter neben vorwurfsfreier Dienstleistung eine Aussicht auf Gehaltsverbesserung eröffne, liegt durchaus im Interesse des öffentlichen Dienstes, wie denn auch der Privatmann seine Diener und Arbeiter durch Aufbesserung ihres Gehalts zu erhalten und aufzumuntern bemüht ist. Es kann nun in dem einen Fall angemessener sein, die Aufbesserung eintreten zu lassen in Folge eines Stellenwechsels, in dem andern aber ohne Stellenwechsel. Beide Wege sind daher offen zu halten. Ist ein öffentlicher Diener auf einer Stelle bewährt, hat er sich in die Verhältnisse hineingelebt, Vertrauen und Auctorität gewonnen, so daß er selbst nur ungerne und nur um sein Einkommen zu verbessern, aus theuer gewordenen Verhältnissen scheiden würde, so sollte die Behörde Bedacht darauf nehmen, einerseits den Diener seinem Amte zu erhalten, andererseits durch Erhöhung seines Gehalts seine Wünsche und Bedürfnisse zu befriedigen. Dies kann einzig dadurch geschehen, daß man ihm nicht bloß eine von zufälligen Umständen abhängige Gratification zu Theil werden, sondern daß man ihn bleibend in eine höhere Besoldungsclasse einrücken, ihm somit unter Belassung in seinem mit Segen geführten Amt die Aufbesserung zu Theil werden läßt, welche er durch einen Wechsel zu erhalten suchte. Hiebei ist allen Interessen Rechnung getragen, die Wünsche des Angestellten werden befriedigt, die Interessen des Dienstes, der bei einem Stellenwechsel in solchem Fall Noth leiden muß, sind gewahrt, und die Kosten, welche stets mit Stellenwechseln für den Staat, die Gemeinde und den Angestellten verbunden sind, werden erspart.*) Auf

*) Es mag hier eine Bemerkung über die Umzugskosten und Reiseentschädigungen der Schuldiener eine Stelle finden. Nach allgemeinen Rechtsgrundsätzen werden die Umzugskosten solchen Dienern vergütet, welche ohne ihr Ansuchen und ohne eine Verschuldung auf eine andere Stelle versetzt werden, so weit nämlich eine Beförderung nicht damit verbunden ist. Diese Umzugskosten sollte überall der Staat tragen, da eine solche Versetzung immer nur im Interesse des öffentlichen Dienstes geschieht. Ueber die zu vergütenden Summen bestehen (z. B. in Preußen und Württemberg) Normen, welche nach der amtlichen Stellung, nach den Familienverhältnissen der Diener und nach der Entfernung der Orte festgestellt sind (vgl. Rönne, Unterrichtswesen des pr. St. I. S. 507, II. S. 110 flg. u. S. 614). Bei Volksschullehrern findet übrigens in einzelnen Ländern die nach Provinzen verschieden normirte Pflicht der Gemeinden statt (vgl. Rönne a. a. O. I, S. 320 u. 450), den neu angestellten Lehrer mit seiner Familie und seinem Hausrath bis auf eine gewisse Strecke herbei zu holen. In Nassau, Sachsenweimar, Baden, Württemberg ist diese Verpflichtung der Gemeinden nicht anerkannt (s. Kirsch d. V. II. S. 124) und die Lehrer erhalten entweder keine Umzugskosten, oder es werden dieselben aus allgemeinen Hülfs- oder Pensionskassen gewährt, so in Baden. In Württemberg erhalten die unständigen Lehrer, Lehrgehülfen und Unterlehrer, wenn sie ohne ihr Verschulden und ohne Ansuchen versetzt werden, eine angemessene Reiseentschädigung aus Staatsmitteln (Schulges. v. 1836, Art. 33). Nach unserem Dafürhalten sollte den Gemeinden grundsätzlich diese Last überall abgenommen werden, wo nicht die Gemeinde die Berufung eines neuen Lehrers veranlaßt hat. Wenn ein Lehrer, wie es auf gering besoldeten, entlegenen, beschwerlichen Schuldiensten in der Regel der Fall ist, bald wieder eine Veränderung sucht, die in solchen Fällen immer eine Beförderung ist, warum sollen Gemeinden gehalten sein, die Nachtheile solcher häufigen Dienstwechsel, die nur im Interesse der Bediensteten, nicht aber im Interesse der Gemeinden geschehen, zu tragen? Diese Verpflichtung der Gemeinden hat da einen Sinn, wo diese den Lehrer selbst wählen und berufen, noch mehr wo sie ihn auch entlassen. Da ist es natürlich, daß sie den Gewählten auch herbeiholen, daß sie, wo sie den Abzug bewirken, auch die Kosten des Aufzugs bestreiten. In diesen Verhältnissen ist auch der Ursprung jener Verpflichtung zu suchen. Wo aber den Gemeinden ein Lehrer gesetzt, wo aus Gründen des allgemeinen Wohls oder gar des persönlichen Interesses der Diener versetzt, befördert, berufen wird, da sollte der Gemeinde die Aufbringung der Umzugskosten erlassen bleiben und es sollte dieselbe Regel gelten, welche auch in andern Zweigen des öffentlichen Dien-

der andern Seite aber können die Verhältnisse auch so liegen, daß ein Stellenwechsel erwünscht erscheint. Durch verschiedene Umstände kann die Stellung eines Dieners so geworden sein, daß er einer Veränderung bedarf, daß man glauben muß, er werde anderwärts unter andern Umgebungen, bei einer andern Bevölkerung, vermöge seiner Eigenthümlichkeit besser am Platze, seine Dienste werden dort ersprießlicher sein. Es kann beim Schuldiener das höhere Dienstalter eine Placirung an einer ruhigeren Stelle, an einer nicht aus so verschiedenen Elementen zusammengesetzten, weniger Anstrengung, Lebendigkeit und Energie erfordernden Classe, womit zugleich ein besserer Gehalt verbunden ist, erwünscht sein. Daher sollte auch dieser Weg einer Verbesserung der Besoldung gerade im Dienste der Schule offen gelassen werden. Dies könnte bei den Schuldienern so geschehen: Die Lehrstellen der verschiedenen Kategorieen, 1) der Volksschullehrer, 2) der Lehrer an Latein- und Realschulen, an untern und mittlern Classen von Gymnasien und Bürgerschulen, endlich 3) der Lehrer an obern Gymnasial- und Realclassen bilden je ein Ganzes.*) Innerhalb desselben werden die Stellen gemäß ihrer Dotation, welche nach Umständen in runde Summen zu bringen wäre, nach Besoldungsclassen eingetheilt. Für die Regel haftet die Besoldung an der Stelle. Außerdem unterhält die Oberaufsichtsbehörde eine Kasse (vgl. die Kreisschuldotationskassen in Bayern, die Schulfondskassen in Oesterreich), welche theils aus besonderen, für jede der genannten Stufen verwilligten oder bestimmten Etatssätzen, theils aus den Mitteln gebildet wird, welche der Staat zu der bestehenden Dotation der Stellen beischießt. Liegt es im Interesse des öffentlichen Dienstes, einen Lehrer, welcher einer Verbesserung seines Einkommens würdig und bedürftig ist, auf seiner bisherigen Stelle zu belassen, so rückt er in die höhere Besoldungsclasse ein; die Aufbesserung, die ihm gegeben werden muß, reicht die oben genannte Kasse. Auf diese Weise wird es auch möglich, an eine zur höheren Besoldungsclasse gehörende Stelle einen jüngern Lehrer zu setzen, der vielleicht den Bedürfnissen der Stelle vorzugsweise und mehr als ein älterer gewachsen ist, denselben aber vorerst noch bei seinem jüngeren Dienstalter in einer niederern Besoldungsclasse zu belassen, so daß die hier ersparte Summe anderwärts zur Erhöhung des Gehalts einer Stelle benützt werden könnte. In dieser Weise wird das System der Beförderung und des Vorrückens in anderen Zweigen des öffentlichen Dienstes längst behandelt. Je mehr der Staat in die Nothwendigkeit kommen wird, bei allen Schulstellen allmählich Subventionen zu leisten, um so leichter wird sich dieses System durchführen lassen. Je mehr aber einzelne Schulen fortfahren werden, durch die Patronate geschützt, ihre Angelegenheiten selbst zu besorgen, aus dem allgemeinen Stellenverband geschieden zu bleiben und eine isolirte Stellung einzunehmen, desto schwieriger wird die Durchführung jenes Systems werden; eben damit werden auch diese Schulen der entschiedenen Vortheile, welche dieses System bietet, verlustig bleiben. Die in Württemberg angeordneten regelmäßigen Alterszulagen, welche nach bestimmten Normen ertheilt werden, können das in Obigem bezeichnete Vorrücken in höhere Besoldungsclassen schon darum nicht ersetzen, weil sie nur widerruflich sind, alle Jahre auf's neue verwilligt werden müssen, eine ständige Verbesserung somit eben so wenig, als ein höheres Anrecht auf Pension oder Versorgung der Hinterbliebenen gewähren.

stes zur Anwendung kommt, daß Beamte, welche befördert, oder auf ihr Ansuchen oder in Folge einer Schuld versetzt werden, die aus dem Stellenwechsel erwachsenden Kosten selbst zu tragen haben, wenn sie aber im Interesse des öffentlichen Dienstes versetzt werden, die Umzugskosten von der Staatskasse getragen werden müßen. Wollte man bei den Lehrern um ihrer geringen Gehalte willen eine Ausnahme machen und ihnen eine Entschädigung auch bei Beförderungen oder Versetzungen auf Ansuchen zu Theil werden lassen, so wäre hiefür die Staatskasse, oder besser, wie in Baden, eine Unterstützungs-, Hülfs-, Pensionskasse in Anspruch zu nehmen, welche diese besondere Bestimmung hat und auch dazu dotirt ist.

*) Es versteht sich von selbst, daß diese Eintheilung nicht überall die gleiche sein kann, sondern sich nach der eigenthümlichen Art richtet, wie in den einzelnen Ländern die Anstalten organisirt sind.

Fassen wir das Ergebnis der bisherigen Untersuchung über den Betrag der Besoldung, welche den Dienern der Schule zu gewähren ist, in wenige Sätze zusammen, so ergiebt sich Folgendes: das Amt soll dem Schuldiener eine Besoldung gewähren, welche ihn nicht nur vor Nahrungssorgen sicher stellt, sondern ihm auch eine freudige Berufserfüllung möglich macht. Der Betrag der Besoldung wird nach diesem Kanon erhoben a) durch Beachtung der socialen Stellung des Schulamtes, der Schuldiener soll vermöge seines Amtseinkommens in Beziehung auf die gröberen und feineren Bedürfnisse des Lebens sich auf gleicher Höhe halten können mit dem Mittelschlag derjenigen Schichten der Gesellschaft, in deren Kreis er durch seinen Beruf hineingesetzt ist, b) durch Beachtung der Bedeutung, welche seinem Amte zukommt. Je höher die Sphäre, je weiter die Kreise sind, innerhalb welcher sich dieses bewegt, je mehr es namentlich die Förderung der Bildung auch auf anderem Wege als dem des Schulunterrichts, insbesondere durch Theilnahme am Geschäfte der Erziehung und am Schulregiment auferlegt, desto höher ist auch der Betrag der Besoldung zu bemessen. Der so bemessene Betrag der Besoldung vermindert sich, je nachdem der Umfang des Amtes dadurch beschränkt ist, daß dasselbe die Zeit des Angestellten nur theilweise in Anspruch nimmt; derselbe erhöht sich theils durch Nebenämter, die mit dem Schulamt vereinbar sind, theils durch das Dienstalter, sofern dieses einen Anspruch auf Beförderung oder auf Einrücken in höhere Besoldungsclassen giebt.

Bestandtheile der Besoldung. Für die Bemessung des Betrags der Besoldung haben wir die Norm aufgestellt, daß die Besoldung den Angestellten vor der Noth des Lebens sicher stellen und ihm eine freudige Berufserfüllung möglich machen solle. Diese Norm wird uns auch am besten leiten, wenn wir die Bestandtheile der Besoldung besprechen. Nach dieser ihrer Bestimmung zerfällt die Besoldung wesentlich in 2 Haupttheile, wovon der eine es übernimmt, für die Nothdurft zu sorgen, der andere, die Arbeit zu honoriren. Soll aber der Angestellte vor dem Drange der leiblichen Noth im weiteren Sinne sicher gestellt sein, so muß derselbe vor der Gefahr bewahrt bleiben, in Beziehung auf Wohnung und Feuerung, Nahrung und Standesaufwand ins Gedränge zu kommen. Die Besoldung muß demnach so zusammengesetzt werden, daß ein Theil davon für diese Zwecke in einer Weise bestimmt wird, daß der Lehrer bei den Schwankungen, denen die Preise der dahin einschlagenden Bedürfnisse unterworfen sind, nicht in Noth geräth, d. h. dieser Theil der Besoldung muß beweglich gemacht werden, wo es nicht möglich ist, durch Naturalleistungen zu sorgen. Durch Aussetzung fixer Summen für jene Bedürfnisse, welche wie der Lauf der Jahrhunderte, insbesondere aber der letzten Jahrzehende, ausweist, in permanentem Steigen begriffen sind, kommt der Angestellte ins Gedränge und der gegenwärtige Zustand der auf fixe Besoldung angewiesenen Angestellten ist hievon ein redender Beweis. Es ist daher unter sorgfältiger Beachtung der socialen Stellung der Beamten und an der Hand volkswirthschaftlicher Erfahrungen zu erheben, wie viel zum Unterhalt einer Familie von mittlerer Größe in Beziehung auf Wohnung und Feuerung, Nahrung und Standesaufwand nothwendig ist und dem Beamten für das, was nicht beliefert werden kann, eine Entschädigung festzusetzen, welche sich nach dem jeweiligen Preise der genannten Bedürfnisse richtet. Was zuerst die Wohnung betrifft, so sollte, wenigstens für den Beamten auf dem Lande und in kleinen Städten, für eine Amtswohnung gesorgt werden. Das Fehlen von angemessenen Wohnungen an Orten, in welchen Miethwohnungen schwer zu bekommen sind, bringt den Beamten in Noth und Verlegenheit und ist dem Amte nachtheilig, zwingt sogar oft den Sitz desselben an minder geeignete Orte zu verlegen. Die Schuldiener der untersten Stufe nun haben fast überall solche Amtswohnungen, ebenso meist die Vorstände der größeren Anstalten, die Lehrer an Bürger-, Lateinschulen und Gymnasien der Mehrzahl nach nicht. Hier also ist eine nach den herrschenden Miethpreisen zu regelnde Hausmietheentschädigung zu leisten. Amtswohnungen sind für diese Kategorie von Lehrern um so weniger zu fordern, als sie sich meist in größeren Städten befinden, in welchen das Erbauen von Miethwohnun-

gen Gegenstand der Speculation ist. In Württemberg haben die Landpräceptoren meist Amtswohnungen, die Lehrer an den erst seit den letzten 20 Jahren errichteten Realschulen beziehen dagegen fast alle eine Miethzinsentschädigung. Die Erfahrung, welche man in dieser Beziehung macht, spricht sehr für die Amtswohnungen und es ist als Norm zu empfehlen, diese, wo sie sich finden, festzuhalten, wo sie sich aber nicht finden, jede Gelegenheit wahrzunehmen, damit eine Amtswohnung hergestellt werde. Es bestehen ebenfalls in Württemberg bestimmte Normen dafür, welche Wohnungsgelasse die Lehrer verschiedener Stufen anzusprechen haben. Was die Feuerung betrifft, so kann, da der Staat sowohl als viele Gemeinden im Besitz von Torflagern, Waldungen ꝛc. sind, das benöthigte Feurungsmaterial in Natura geliefert werden, wo aber dies nicht geschehen kann, da ist nach den laufenden Preisen eine Entschädigung für das Quantum zu geben, welches je nach der socialen Stellung des Beamten für eine mittlere Familie nöthig ist. Die Nahrung betreffend, so dürften hier die verschiedenen Nahrungsmittel, nach den Bedürfnissen einer mittleren Familie angeschlagen, auf Mehlfrucht zurückgeführt und ein entsprechendes Quantum dieser ebenfalls nach laufenden Preisen zu berechnen sein, wo es nicht beliefert werden kann. Der vierte Punct, Standesaufwand, begreift alles in sich, was der Beamte in Beziehung auf seine und der Seinen äußeres Auftreten und Bewegen Ehrenhalber zu erfüllen hat. Hieher gehört theils der standesmäßige Aufwand an Kleidern, Geräthschaften, Ehrengaben, Armengeldern und andern socialen Verbindlichkeiten, theils der mit manchen Anstellungen besonders in höheren Kreisen verbundene Amts- und Repräsentationsaufwand im Besondern. Für alle diese Bedürfnisse muß je nach der Stellung des Beamten eine gewisse, nach den herrschenden Preisen zu bemessende Bauschsumme in Anschlag gebracht werden, welche entweder besonders ausgesetzt werden kann unter verschiedenen Namen, Tafel — Domestiken — Equipagengelder, Pferdsrationen, Repräsentationskosten, oder auf Mehlfrucht zu reduciren ist, deren Quantität dann um den entsprechenden Betrag erhöht werden muß. Dies wäre der bewegliche Theil der Besoldung, beweglich nur in sofern, als nicht die einschlägigen Naturalleistungen eintreten können, wobei wir einerseits auf Anweisung von Amtswohnungen für die Lehrer an Dorfgemeinden oder kleineren Städten, sowie für die Vorstände größerer Lehranstalten im Local der Schule, ferner auf Dotation der Landschullehrerstellen mit Schulländereien entschieden dringen müßen. Diesen Theil wünschten wir aber ganz getrennt zu sehen von dem andern, dem fixen Honorar oder Stammgehalt, welchen der Diener für seine amtliche Arbeit erhält. Durch den ersten Theil der Besoldung geschützt vor den dringendsten Nahrungssorgen, muß es dem Angestellten durch diesen zweiten Theil, die Belohnung für seine Dienste, möglich werden, mit freudigem Muthe, unabhängigem Sinn und freier Bewegung seinem Berufe nachzugehen. Die Berechnung dieses Honorars würde sich nach den in Betreff des Betrags der Besoldung aufgestellten Grundsätzen richten und bedingt werden durch die Rücksicht theils auf die sociale Stellung des Dieners, theils auf den Umfang und die Bedeutung des Dienstes, dabei aber auch den Ansprüchen eines höheren Dienstalters Rechnung tragen. Um an den Schuldienern ein Beispiel zu geben, so wäre hiebei so zu verfahren: Ein Volksschullehrer auf dem Lande hat anzusprechen a. Honorar für seine Dienste in Classen 150 fl., 200 fl., 250 fl.; b. Unterhalt: Wohnung oder deren Werth, 5 Meß Holz oder deren Werth, 12 Scheffel Früchte oder deren Werth oder entsprechendes Land, 4—6 Scheffel Früchte statt des Standesaufwandes. Ein Schullehrer in der Stadt hat anzusprechen: a. Honorar nach 3 Classen 200 fl., 250 fl., 300 fl.; b. Unterhalt: Wohnung oder entsprechenden Miethzins, 5 Meß Holz oder deren Werth, 12 Scheffel Früchte oder deren Werth oder entsprechendes Land; 6—8 Scheffel Früchte statt des Standesaufwandes. Für unständige Lehrer, Lehrgehülfen und Unterlehrer wäre das Honorar analog und nicht unter 100 fl. zu bemessen und denselben neben einem beheizten Zimmer der Werth von 10—15 Scheffeln Früchten zu gewähren *). Ein Lehrer an einer Latein-, Real-

*) Mit den von uns ausgesprochenen Ansichten und Besoldungssätzen trifft ein Aufsatz in der

oder Bürgerschule, und an einem Gymnasium hat anzusprechen: 1. auf der untersten Stufe nach Classen analog dem Aufsteigen der Altersabtheilungen bemessen a. Honorar 300 fl., 400 fl., 500 fl.; b. Unterhalt: Wohnung oder deren Werth, 6 Meß Holz oder deren Werth, 12 Scheffel Früchte oder deren Werth oder entsprechendes Land, 8—10 Scheffel Früchte statt des Standesaufwands; 2. auf der mittleren Stufe a. Honorar nach 3 Classen: 500 fl., 650 fl. und 800 fl.; b. Unterhalt: Wohnung, Holz und Früchte wären gleich wie ad. 1., dagegen der Standesaufwand auf 10—12 Scheffel zu bemessen; 3. auf der obersten Stufe: nach 3 Classen a. 800 fl., 1000 fl. und 1200 fl. Honorar; b. Unterhalt: Wohnung, wie oben, Holz ein Klafter mehr, 15 Scheffel Früchte oder deren Werth, für Standesaufwand ebenfalls 15 Scheffel Früchte. Ein Vorsteher eines Gymnasiums oder einer höheren Bürgerschule hat anzusprechen: 1. Honorar nach 3 Classen 1200 fl., 1400 fl. und 1600 fl.; 2. Unterhalt: Wohnung, wo möglich Amtswohnung, jedenfalls beheiztes Amtszimmer, Holz, wie bei der obersten Stufe der Lehrer, 15 Scheffel Früchte oder deren Werth, für Standesaufwand 20 Scheffel Früchte.

Ein so bemessenes Honorar dürfte vielleicht der Bedeutung des Schuldienstes auf seinen verschiedenen Stufen entsprechen, und eine immer noch bescheidene Belohnung gewähren; dabei wird es kaum denkbar sein, daß der Diener auch bei gesteigerten Preisen der Lebensmittel und bei gesteigerten Ansprüchen des Lebens in wirkliche Bedrängnis in Betreff seines Unterhalts käme. Die für den letzteren, einschließlich der Wohnung bestimmten Sätze müßten freilich jedes Jahr regulirt werden, wie dies in Frankreich nach dem Gesetz vom 15. Mars 1850, Art. 38, commentaire S. 112 alljährlich bei jedem Schullehrergehalt geschieht. Auch in Württemberg werden in Folge der Zehentablösung die in Früchten bestehenden nunmehr in Geld zu reichenden Bestandtheile der Besoldungen der Kirchen- und Schuldiener alljährlich nach laufenden Marktpreisen regulirt.

Werden diese Principien und Besoldungssätze, welche letzteren wir mehr vorschlagsweise hinstellen, als weil wir sie gerade für völlig zutreffend ansehen, für richtig erkannt, so sollte bei Gründung neuer Lehrstellen durchaus hiernach verfahren; das ganze System aber allmählich bei allen Lehrstellen in Anwendung gebracht werden. Dies könnte entweder auf langsamerem Wege so geschehen, daß je nach Erledigung einer Stelle nach dem angenommenen Kanon der fixe Betrag der Besoldung ausgeschieden und der bewegliche normirt würde. Die Vertheilung der Besoldungslast an die verschiedenen salarirenden Kassen hätte unseres Erachtens in dem Verhältnis zu geschehen, in welchem dieselben bisher zur Besoldung beitrugen, so daß, wo der Staat bisher ²/₃ der Besoldung zahlte, er nun auch ²/₃ an dem festen, und ²/₃ an dem veränderlichen Besoldungstheil zu übernehmen hätte u. s. f. Auszugehen wäre von einem Normalschema, nach welchem sämmtliche Lehrstellen eines Landes oder Kreises nach den genannten Kategorieen in Classen getheilt und die in Frage stehende Stelle in dieselben eingereiht würde. Eine durchgreifendere schneller zum Ziele führende Maßregel läge in der Errichtung einer Dotationskasse je für die Volksschullehrer und für die höheren Lehrer, welche vom Staat mit einem Capital ausgestattet würde zum Zweck der Verbesserung der Besoldungen nach dem obigen System, und den Gemeinden, unter Voraussetzung entsprechender Beiträge ihrerseits, jährlich zu bestimmende Zuschüsse gäbe. Die Beitragspflicht der Gemeinden würde in umgekehrtem Verhältnisse stehen zu der Stufe, welche die einzelnen Stellen in dem Organismus des Schulamtes einnehmen. Ein großer Gewinn wäre es, wenn für diese Kasse sämmtliche bisher aus Staatsmitteln geflossenen Besoldungstheile der einzelnen Stellen eingezogen und diese Mittel dann bei der neuen Besoldungsregulirung frei nach Befund der Umstände verwendet werden könnten.

Bei diesen Grundsätzen ist vorausgesetzt, daß derjenige Besoldungsbestandtheil, welcher den Schuldiensten eigenthümlich ist, das Schulgeld, überall von den öffentlichen

Zeitschrift „Die Volksschule", 1856, S. 397 ff., der uns jedoch erst zu Gesicht kam, als obiger Artikel geschrieben war, in wesentlichen Puncten zusammen.

Kassen und nicht von den Lehrern erhoben und in einer festen Summe bei dem fixen Besoldungstheil eingerechnet würde. (Vgl. übrigens d. Art.: Schulgeld.) So vollkommen gerechtfertigt uns nämlich die Entrichtung eines nach örtlichen Verhältnissen zu regulirenden Schulgeldes erscheint, so sollte doch dieses nur in Beziehung zur Anstalt gesetzt, nirgends aber mit der Person des Lehrers in Verbindung gebracht werden, damit jeder Schein entfernt bleibe, als ob der Lehrer bei dem Abgang oder Eintritt der Schüler mit seinem Nutzen betheiligt sei, und damit den gehässigen und unwürdigen Auftritten gesteuert würde, zu welchen im Kreise der Volksschule besonders das Eintreiben der Ausstände bei den Eltern der Schulkinder Veranlassung giebt. Es ist daher jetzt fast überall die Erhebung des Schulgeldes durch die Rechner der Gemeinde eingeführt, und dasselbe wird z. B. in Frankreich (a. a. O. Art. 41.) in derselben Form, wie die öffentlichen directen Steuern erhoben.

Was die übrigen Bestandtheile der Schuldienerbesoldungen betrifft, so sind es theils mit dem Schulamt verbundene Nebenbezüge, welche von dem Lehrer erhoben werden, wie Singumgänge, Weihnacht-, Neujahr-, Confirmanden-, Martini-, Einstands- und Ausstandsgelder, Reihenzüge, Reihentische, welche sämmtlich ausgeschieden und aufgehoben werden sollten, weil sie zu vielerlei Ungleichheiten führen und theilweise den Beruf herabwürdigen. Andere Nebenbezüge, welche nicht unmittelbar vom Schulamt, sondern von den niederen Kirchendiensten herkommen, die mit der Entstehung des Schulamts enge verwachsen und nun mit demselben organisch verbunden sind, von Orgelspielen, Vorsingen beim Gottesdienst, von Handlangerdiensten bei kirchl. Handlungen sind in das fixe Honorar einzurechnen und können ohne Anstand dem Schullehrer verbleiben. Die bei Casualien eingehenden herkömmlichen Gebühren gehören unter die Nebenbezüge (Accidenzien), welche ebenfalls dem Schullehrer zu belassen sind, ohne bei dem fixen Gehalt in Berechnung zu kommen. Dagegen scheint uns, das Läuten, Kirchenuhrrichten, Kirchenreinigen seien Geschäfte, die dem Schuldiener nicht wohl anstehen, und von anderen Gemeindegenossen verrichtet werden könnten. Diejenigen Nebengeschäfte oder Nebenämter aber, welche zunächst mit dem Schulamt nichts zu thun haben, aber für vereinbar mit demselben gehalten werden, wie z. B. Gemeindebeamtenstellen verschiedener Art, sollten abgesondert vom Schulamt betrachtet und der daher fließende Gehalt als eine Aufbesserung des Schuldienstes und als ein Zuschuß zu der Schulbesoldung betrachtet und in diese nicht eingerechnet werden.

Nach allem diesem können wir uns über die Quellen, aus welchen der Gehalt der Schuldiener zu schöpfen ist, kurz fassen. Die Schule, ursprünglich aus Mitteln der Kirche oder der Gemeinden und der Privaten gestiftet, ist zur Staatsanstalt geworden oder doch auf dem besten Wege dazu. Wenn dies auch nicht überall so bestimmt ausgesprochen ist, wie in den Motiven zu dem Entwurf des württembergischen Schulgesetzes vom J. 1836 (s. Eisenlohr's Sammlung der württemb. Schulgesetze S. LXIII) oder in der preußischen Verfassung, in welcher die Schuldiener für Staatsdiener erklärt sind, so liegt diese Ansicht doch in der Richtung der Zeit, und die Schulgesetzgebung fügt auf diesem Grunde einen Stein auf den andern in den Bau des Schulorganismus ein. Der Staat sorgt für die Bildung der Lehrer und bringt dafür bedeutende Opfer, er stellt die Lehrer entweder unmittelbar an oder behält doch in letzter Instanz deren Anstellung in der Hand (s. d. Art. Anstellung), er übt Fürsorge für die dienstuntüchtigen Lehrer und deren Hinterbliebenen, er bestimmt den Gehalt der Lehrer, macht die Gemeinden durch Gesetze verbindlich, bis auf einen gewissen Grad dafür zu sorgen, er trägt endlich theils als Rechtsnachfolger der Kirche einen ansehnlichen Theil der Lehrerbesoldungen, theils schießt er aus den gewöhnlichen Staatsmitteln Gelder zum Unterhalt hoher und niederer Schulen bei, und in allen diesen verschiedenen Beziehungen wird, wer dem Gange der Gesetzgebung mit Aufmerksamkeit folgt, eine fortschreitende Erweiterung der Staatsfürsorge wahrnehmen. Wir werden uns daher nicht irren, wenn wir, auch abgesehen von den immer größeren Kreisen, welche das Schul- und Unterrichtswesen in dem Leben der

modernen Staaten beschreibt, behaupten, daß die Staatsgewalt dem Princip nach längst auch die Besoldung der Lehrer übernommen hätte, wenn die Mittel dazu ihr zu Gebot stünden und sie für dieselben nicht die Gemeinden und Corporationen fortwährend in Anspruch nehmen müßte. Dermalen hält wenigstens in Frankreich und Deutschland die Staatsgewalt sich für verpflichtet, subsidiarisch einzutreten. Die Subsidien des Staates aber steigern sich in dem Grade, als die Mittel der Gemeinden, sei es in Folge der veränderten Unterrichtsbedürfnisse, sei es in Folge der durch die Zehent- und Gefällablösung eingetretenen Beschränkung ihrer Mittel unzulänglich werden; und wenn es jetzt in manchen Staaten so gehalten wird, daß der Staat seine Zuschüsse zur Unterhaltung von Schulen den Gemeindekassen zufließen läßt, und diese dann auf solche Weise unterstützt den Aufwand bestreiten, so wird es allmählich, je mehr der Staat seine Arme über das Schulwesen ausbreitet, dahin kommen, daß die Gemeinden und Corporationen ihre Mittel in der Gestalt von Zuschüssen in die Staatskassen abgeben und diese dann die Kosten der Lehranstalten bestreiten. Doch kehren wir von diesem prophetischen Lehrstück, in welchem wir mehr das Ziel bezeichnen wollten, dem die Bestrebungen des Zeitalters zugekehrt sind, auf den Boden der Wirklichkeit zurück. Die Besoldung der Schuldiener wird dermalen noch aus dreierlei Quellen bezogen, von Privaten, von örtlichen und von Staatskassen. Die erstere Quelle fließt nicht nur in der Gestalt des Schulgelds, sondern auch anderer Gaben, welche den Charakter von Geschenken haben, deren Leistungen mehr oder weniger eine freiwillige genannt werden kann. Wir haben diese Einkommenstheile oben in der Reihe der ungeeigneten Besoldungstheile der Lehrer aufgeführt und deren Ausscheidung als wünschenswerth bezeichnet. Die Abschaffung der ungeeignetsten Arten derselben, wie z. B. der Singumgänge, Reihenzüge, Reihentische ist auch meist vollzogen, oder sind dieselben wenigstens in der öffentlichen Meinung so gerichtet, daß sie sich nicht mehr halten können. Andere, wie z. B. Neujahrsgeschenke, Martinigelder, Einstand und Ausstand bestehen in Württemberg wenigstens noch vielfach, doch vorzugsweise an kleineren Orten, an welchen die Berührungen der Eltern mit den Lehrern noch häufig und unmittelbar sind. Was aber das Schulgeld betrifft, so ist schon oben bemerkt, daß die Erhebung desselben durch die Lehrer fast überall, wenigstens bei den Volksschulen, aufgehoben und der Einzug durch die Rechner angeordnet ist, wodurch dasselbe den Charakter einer Schulsteuer erhält, wie es denn in Frankreich ganz so behandelt und alljährlich regulirt und umgelegt wird. Doch mag bemerkt werden, daß das Gesetz vom 15. März 1850, Art. 41, einen Absatz enthält, wornach mit Genehmigung des Generalraths der Schullehrer ermächtigt werden kann, selbst das Schulgeld einzuziehen, wie der Commentar sagt, weil es Gemeinden giebt, in denen das baare Geld rar ist und wo die Bewohner es vorziehen, sich in natura mit dem Lehrer abzufinden. Auch in den höheren Schulen, in welchen der Einzug des Schulgeldes durch die Lehrer selbst weniger Bedenkliches hat, weil diese es hier mehr mit Eltern solcher Stände zu thun haben, bei denen die Entrichtung desselben weniger Schwierigkeiten unterliegt, wird es nun doch meistens entweder für die Gemeindekassen, aus welchen die Besoldung des Lehrers fließt, oder für die besondern Schul- oder Rectoratskassen eingezogen und von diesen aus entweder nach bestimmten Normen, wie in Frankreich bei den Secondärschulen (vgl. Holzapfel Mittheilungen üb. Erz. u. Unterr. in Frankr. S. 81) und in Preußen (Rönne II. 320.) an den Gymnasien unter die Lehrer vertheilt oder in den Schulkassen angesammelt und zur Besoldung der Lehrer, welche mit einem fixen Ratum darauf angewiesen sind, verwendet. Hiebei ergeben sich aus Ueberschüssen nicht selten Gratificationen (in Frankreich bons) für die Lehrer, wie davon die preußischen Programme alljährlich Beispiele anführen. Das Streben der Gesetzgebung ist auch hier überall darauf gerichtet, den Lehrer, statt auf Privaten, auf öffentliche Kassen anzuweisen und den Geldverkehr mit den Eltern der Schüler abzuschneiden. Wenn daher auch noch an manchen Orten, wie z. B. in Württemberg herkömmlicher Weise an kleinen Lateinschulen des Landes, der Einzug des Schulgelds von dem Lehrer

selbst besorgt wird, so wird doch an den größeren Lehranstalten, so wie an den neu errichteten zahlreichen Realschulen das obige Verfahren eingehalten und das bisherige Herkommen an den genannten Lateinschulen nur so weit erhalten, als es zu keinen besonderen Misständen führt. Nicht selten liegt in der Vermehrung des Einkommens, welches dem Lehrer bei Vermehrung der Schüler und somit des Schulgeldes in Aussicht steht, eine Aufmunterung, welche für die Blüthe der Schulen nicht unwichtig und da unbedenklich ist, wo die Aufnahme der Schüler gehörig controlirt ist und der Schule keine Parallelanstalt zur Seite steht, der etwa durch eigennützige Umtriebe Concurrenz gemacht werden könnte.

Stellt sich nun nach den dermaligen Besoldungsverhältnissen der Lehrer im allgemeinen gegenüber von Privaten ziemlich unabhängig, so haben sich, was die Concurrenz der örtlichen und staatlichen Mittel zur Besoldung der Lehrer betrifft, die Verhältnisse weniger abgeklärt und man wird sich begnügen müßen, zu constatiren, daß das Verhältnis ein gemischtes ist, auf der untern Stufe des Schulamtes bei den Volksschullehrern noch bei weitem mit überwiegender Betheiligung der örtlichen Mittel, auf der oberen mit fortschreitender Theilnahme des Staats, welcher auf den höheren Stufen seine besondere Verpflichtung anerkennt, wobei seit einem halben Jahrhundert das Verhältnis immer mehr sich so gestaltet hat, daß die örtliche Unzulänglichkeit von der Potenz des Staates überflügelt wird. Dies ist in dem natürlichen Entwicklungsgang der Dinge wohl begründet. Viele Institute, Corporationen, aus denen die Dotationen floßen, haben aufgehört oder ist ihr Vermögen an den Staat übergegangen; wo sie aber bestehen, sind die Mittel derselben, wie die der Gemeinden und Stiftungen, durch die Aufhebung oder Ablösung der Zehenden und Gefälle bedeutend geschmälert, die fürstliche Munificenz für Schulen, Kunst und Wissenschaft hat in Deutschland seit Auflösung der Reichsverfassung mit der Verminderung der Zahl geistlicher und weltlicher Fürsten und Residenzen, in Frankreich seit der Revolution bedeutend abgenommen. So wie aber hier viele Quellen localer Natur versiegen gegangen sind, so sind die Anforderungen, welche das Leben, die Zeit und damit die Regierungen und Schulbehörden an die Schule machen, in bedeutendem Maße gestiegen. Nicht nur sind Anstalten nöthig geworden, von welchen man früher nichts wußte, Real-, Bürger-, landwirthschaftliche- Kunst-, Fortbildungsschulen, polytechnische-, Lehrerbildungsanstalten 2c., sondern der Kreis der Schulfächer hat sich auch in den alten Anstalten erweitert, die Methode vervollkommnet, die Wissenschaften haben auf allen Gebieten eine tiefere Begründung und einen ausgedehnteren Umfang gewonnen und damit sind die an Lehrer aller Kategorieen zu stellenden Forderungen natürlich von selbst gewachsen; endlich hat mit der steigenden Bevölkerung die Zahl der Schulen überall bedeutend zugenommen. In Folge davon hat sich die sociale Stellung der Lehrer ebenso gehoben, wie die öffentliche Meinung über die Schule und ihre Bedeutung eine günstigere geworden ist. Als natürliches Ergebnis von allem diesem aber erkennen wir die zwei Thatsachen: 1) die Leistungen aus örtlichen Mitteln sind ungenügender geworden; 2) die Bedürfnisse der Schulen sind bedeutend gewachsen. Auf die Frage aber, wer hier in die Lücke treten mußte, giebt es keine andere Antwort, als: der Staat, welcher nicht nur seinem Begriff und Wesen nach theilweise an die Stelle der Corporationen, Institute und Landesherren getreten, sondern factisch auch der Erbe und Rechtsnachfolger ihrer Güter und Verpflichtungen geworden ist. Es ist daher nicht mehr zu verwundern, wenn sich die Verhältnisse in manchen Ländern so geändert haben, wie in Württemberg, wo vor dem Jahre 1803 die Schulen fast ausschließlich aus Mitteln örtlicher Kassen und Stiftungen oder aus den Kirchenfonds unterhalten wurden, nunmehr aber wenige Gemeinden mehr sein werden, die nicht aus Staatsmitteln größere oder kleinere Zuschüsse zu ihren Schulen erhielten, während einzelne größere Anstalten, Akademieen, Gymnasien, Seminarien, Convicte, Schulen ganz auf Kosten des Staats (das Schulgeld abgerechnet) unterhalten werden. Die allmählich erfolgende Erhöhung der Volksschullehrergehalte geschieht durch Verwilligung aus Staats-

mitteln, zu den Schulhausbauten werden namhafte Summen aus der gleichen Quelle bewilligt, die Dotation der neu errichteten Real- und Oberreallehrstellen ist bei letzteren ganz, bei ersteren durchschnittlich zu einem Drittheil auf Staatskosten erfolgt, die Erhöhung der Gehalte der Präceptoren, Collaboratoren und Elementarlehrer ist erfolgt und erfolgt, wo der Fall eintritt, jetzt noch durch namhafte Beiträge des Staates, welche man den Gemeinden in Aussicht stellt und sie dadurch zu entsprechenden Leistungen aufmuntert, die mit so vielem Dank aufgenommenen Alterszulagen der Präceptoren, Reallehrer und Elementarlehrer werden ganz aus Staatsmitteln gereicht, die neu errichteten Pensionskassen der Lehrer, ebenso die Wittwenpensionskassen sind aus Staatsmitteln dotirt worden. Analog sind die Verhältnisse in anderen Ländern; wenn gleich die öffentlichen Mittel nicht überall mit gleicher Liberalität gespendet werden, wenn gleich anderwärts, wie besonders in einigen preußischen Provinzen, reich dotirte Anstalten sich finden, die sich ganz aus eigenen Mitteln unterhalten, wenn gleich, wie z. B. in Frankreich, an die Gemeinden und Departements viel stärkere Forderungen gemacht und hier namentlich, wie noch mehr in Belgien, bei der Freiheit des Unterrichts, der Speculation und den klerikalischen Einflüssen ein großer Spielraum gelassen ist, so vermehren sich doch auch in den genannten Staaten überall die Subventionen aus Staatsmitteln und die hierher bezüglichen Credite und Positionen in den Etats nehmen immer größere Dimensionen an. Ja, es haben auch Staaten, welche bisher das Schulwesen ganz als Privatsache behandelt haben, wie England, angefangen, in diese Bahn einzulenken. Wir beschränken uns darauf, dies zu constatiren und nachgewiesen zu haben, daß dies in dem natürlichen Entwicklungsgange der Verhältnisse gelegen ist, welchem auch die auf dem Gebiete der freien schottischen und der römisch-katholischen Kirche neuerdings wieder stärker hervortretenden entgegengesetzten Bestrebungen sich nicht in die Länge werden entziehen können. **Hirzel.**

Besoldungsbeschreibung, s. Schulacten.

Besonnenheit, s. Ausgelassenheit.

Besserungsanstalten, s. Rettungshäuser.

Bestätigung, s. Anstellung, Besetzungsrecht.

Bestallung, s. Anstellung, Besetzungsrecht.

Betten, s. Körperliche Erziehung.

Beurtheilung der Leistungen, s. Aufgaben.

Bewahrschule, s. Kleinkinderschule.

Bewegung, s. Körperliche Erziehung.

Bewegungsspiele. Bei jedem Spiele der Jugend sind Seelen- und Leibeskräfte in einer mehr oder weniger muntern Thätigkeit. Diese Thätigkeit geht immer von der Seele aus; aber das Maß, in welchem diese auch den Leib mit in ihren Dienst zieht, ist verschieden. Bald ist die Seele fast allein handelnd, und der Leib bleibt mehr in Ruhe; solche Spiele nennt man deshalb Ruhespiele; bald sind die Bewegungen und Handlungen des Leibes, seine Kraft, Gewandtheit, Sicherheit oder Beweglichkeit das Vorherrschende; für solche hat man den Namen Bewegungsspiele.

Das Spielen spielt in der Jugendzeit eine höchst bedeutende Rolle. Man hat dasselbe in der Pädagogik der früheren Zeit mit großem Unrecht viel zu sehr außer Acht gelassen. Die Jugend hat zwar zu allen Zeiten gespielt und ihr natürliches Recht dazu geltend gemacht; aber die Pädagogik hat weniger Notiz davon genommen, hat auf die verspielte Zeit mit scheelen Augen geblickt und im Spiele mehr eine Kinderei gesehen („Man kälbere, weil man ein Kalb ist!"), oder hat auch das Spiel noch in den Dienst der Arbeit zu ziehen gesucht, wie man denn in den höheren Schulen z. B. lateinische Schauspiele durch die Schüler aufführen ließ, damit ja die Spielzeit auch für das Gedeihen der Latinität ausgekauft werde (vgl. d. Art. Dramatische Aufführungen). — Es ist ein unverkennbares Verdienst der philanthropischen Richtung in der Pädagogik, daß diese auch vom Spiele der Jugend mehr Kenntnis genommen und der Pflege desselben

eine eingehendere Sorgfalt gewidmet hat. Namentlich hat Guts-Muths in Schnepfenthal durch sein treffliches Buch: „Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes, für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden“ (durchgesehen und neu eingeführt von F. W. Klumpp) wesentlich dazu mitgewirkt, die Anschauung zur Geltung zu bringen, daß die Spiele der Jugend nichts weniger als bloße Kindereien seien. Wenn Guts-Muths die Langeweile als die Veranlassung der Spiele ansieht, die den vorhandenen Thätigkeitstrieb reize, so mag dies zwar, praktisch genommen, richtig sein; der Grund des Spielens selbst dürfte aber doch tiefer im Wesen des werdenden Menschen überhaupt zu suchen sein und sich so gut als der Grund der ernsten Thätigkeit als ein vom Schöpfer gegebener und also göttlich geordneter erkennen lassen.

Schon das junge Thier spielt; die in Fülle vorhandene Lebenskraft ergreift allerlei Gelegenheiten, um sich zu üben, zu stärken, um Festigkeit und Sicherheit zu gewinnen. Wer hätte dem Gebahren eines Kätzleins, dem spielenden Kämpfen und Ringen, Beißen und „Barren“ junger Hunde, oder — wenn es ihm schon geglückt — junger Löwelein, wie die Kreuzberg'sche Menagerie sie vor etlichen Jahren zeigte, nicht mit behaglicher Theilnahme zugesehen? In diesem Spiele reifen die jungen Thiere zur ernsten Verwendung ihrer Kraft. — Das Leben, zu dem der Mensch geschaffen, ist ein unendlich reicheres, als das auch der vollkommensten Thiere; darum ist auch seine Spielzeit eine viel längere und die Art und Zahl seiner Spiele eine unendlich mannigfaltige, aber auch für ihn ist das Spiel etwas von der Natur erfordertes, von seinem Schöpfer vorbedingtes, der Weg zum Ernst.

Spiel und Ernst, das sind die zwei Kreise, in denen das geistige und leibliche Leben des Menschen sich bethätigt. Im früheren Kindesalter fallen diese beiden Kreise noch in Eins zusammen. Aller Ernst, alle Arbeit des jungen Kindes ist Spiel, es fliegt wie die Biene von einer Blume der Beschäftigung zur andern und trägt den Honig seiner Erfahrungen und Fertigkeiten in die geheimnisvollen Zellen seines geistleiblichen Wesens ein. Aber alles Spiel des jungen Kindes ist auch hinwiederum Ernst, ist Arbeit, ist Berufserfüllung; denn das Kind ist ein werdender Mensch; Werden, Wachsen, Zunehmen an Kraft, an Geschick, an Fähigkeit und Fertigkeit ist sein nächster Beruf. Wie reckt und streckt nicht schon das unmündige Kind seine Gliedmassen! Wie beschreibt es nicht nach und nach alle möglichen Wendungen und Stellungen, recht wie der reifere Knabe etwa auf dem Turnplatze seine elementarischen Vorübungen treibt, nur unendlich viel freier und feiner, als es dort geschieht. „Die gewöhnlichen Spiele der Kinder, sagt Jean Paul in der Levana I. 163, sind — ungleich den unsrigen — nichts als die Aeußerungen ernster Thätigkeit, aber in leichtesten Flügelkleidern.“ So hat die Weisheit des Schöpfers, die ihre Lust hat bei den Menschenkindern, den Ernst der Arbeit in die Blumenhülle des Spieles verhüllt. Das Kind ist zuerst ein spielendes und in seinen Spielen fröhliches und seliges Kind, und das Geschäfte der Erziehung ist zunächst nur, diese spielenden Regungen und Bewegungen desselben nicht zu hemmen, nicht zu stören, sondern möglichst zu fördern durch allerlei der Entwicklungsstufe desselben entsprechendes Spielzeug und andere Handreichung.

Mit der fortgehenden Entwicklung des Kindes zum Bewußtsein werden seine Spiele mannigfaltiger, sie bekommen Gesetz und Regel, aber es tritt auch allgemach eine Scheidung ein zwischen Spiel und Ernst. Das Menschenkind soll nicht eine Blume sein, die nur für sich wachsend und blühend ihren Inhalt entfaltete, sondern hat die Bestimmung zum Leben in der Gemeinschaft; darum treten nun auch diejenigen, an die es im Leben der Gemeinschaft zunächst gewiesen ist, Eltern und Erzieher, selbst bestimmend und maßgebend ein und legen der jungen Kraft Aufgaben vor nach ihrem Dünken. Das spielende Kind wird nach und nach zur Arbeit gezogen (vgl. „Arbeit“ S. 226). Allein wie sehr auch diese dem Bedürfnisse abgelauscht, dem Vermögen angepaßt sein möge, sie erscheint dem Kinde doch als etwas nicht aus ihm und seinem eigensten Leben quellendes, sondern

als etwas fremdes, häufig störendes, unbequemes. Die Arbeit fordert Selbstverleugnung. Die Arbeit ist nun der Ernst; aber das heitere Spiel geht noch immer neben ihm her. Die Kreise des Ernstes und Spieles haben sich geschieden; sie liegen nicht mehr in einander, sondern neben einander und wechseln mit einander ab, und diese Abwechselung ist keine unberechtigte, sondern sicherlich eine gottgewollte und für das wahre Gedeihen nothwendige. Beständiges Spiel würde den jungen Menschen nicht zur vollen Entwicklung seiner Kraft gelangen lassen und ihn im Zustande der Kindheit zurückhalten; beständige Arbeit würde ihn vor der Zeit erschöpfen, die originale Lebenskraft erschlaffen, die Schwungkraft von Leib und Seele lähmen, stumpf und dumpf machen. Kinder ohne das Salz ernster Arbeit bleiben kindisch, Kinder ohne entsprechende Spiele werden alt vor der Zeit. Ja so tief liegt das Bedürfnis des Spieles in der Natur des Menschen, daß auch die großen Leute desselben ohne Schaden für Leib und Seele nicht entbehren können, wenn es gleich bei diesen nicht gerade mehr in der Form des jugendlichen Spieles, sondern mehr als Erholung auftritt.

Es dürfte namentlich vom Standpuncte christlicher Erziehung aus ernste Erwägung verdienen, wie weit in dieser Beziehung der Natur ihr Recht auf das jugendliche Spiel zu lassen, wie weit dieselbe im Interesse christlicher Zucht einzuschränken sei. Einseitige Ascese so wie gutmeinende, aber etwa nicht tiefer blickende Frömmigkeit versieht es manchmal darin, daß sie in den munteren Spielen der Kinder etwas zum Ernste des Christenthums nicht stimmendes, ja etwas unartiges, sündliches findet, daß sie dem Knaben den Spielplatz, dem Mädchen die Puppe sammt Zugehör möglichst frühe versagt. Wahrhaft christliche Weisheit geht auch hierin dem Werke Gottes in der Kindesnatur nach und fügt sich demüthig in seine Wege, freilich ohne dabei zu übersehen, daß auch im Kinde schon etwas wohnt, das nicht von Gott stammt. Die Natur im Kinde soll nicht niedergetreten, sondern mehr und mehr vom Geiste Gottes überwunden, durchdrungen, erneuert und geheiligt werden. — Unsere Christenkinder mögen darum immerhin ihre muntern, wenn nur sonst unschuldigen und guter Ordnung nicht widerstrebenden Spiele treiben; diese werden ihre Herzen dem Ernste christlicher Wahrheit und christlichen Lebens nicht verschließen, eher vielleicht einem gesunden Wachsthum des innern Menschen und seiner Bethätigung im Leben vorarbeiten.

Wie sehr das Spiel der Jugend aus ihrem innersten, eigensten Leben hervorgehe, ergiebt sich auch aus der Beobachtung, daß bei ihr die Kreise des Ernstes und Spieles ihre Rollen nicht selten zu vertauschen scheinen. Das Spiel ist dem Kinde Ernst, so sehr Ernst, daß es oft darüber die ernsthaftesten Dinge, wie Essen, Trinken, Arbeiten vergißt, während es den Ernst der Arbeit als etwas ihm fremdes, seiner Natur aufgedrungenes ansieht und im günstigen Falle eben im Gehorsam treibt. Mit welchem Jubel begrüßen nicht auch die besseren und sonst fleißigen Kinder (und zwar nicht bloß die kleinen!) die Verwandlung einer Lehr- oder Arbeitsstunde in eine Spiel- oder Freistunde! da sind sie reich und glücklich, wie Könige, und solch ein Ausfall an Lern- und Arbeitszeit dünkt ihnen baarer Lebensgewinn! Und mit welchem Eifer, mit welcher Anstrengung, Unermüdlichkeit, Beharrlichkeit liegen nicht echte Kinder ihren Spielen ob! — Aus alle dem sieht man: Hier ist das Herz dabei; das Spiel ist ihnen Ernst. So geht das Arbeits- und das Herzensleben neben einander her, das eine im Sollen, das andere im Wollen, und diese Doppelwirthschaft, bei der es nicht ohne mancherlei Uebergriffe des wollenden Princips in das Gebiet des sollenden abgeht, hört nicht auf, als bis der junge Mensch in fortschreitender geistig-sittlicher Entwicklung von dem in jedem tüchtigen Arbeitsstoffe liegenden Lebenselemente erfaßt und besonders in christlich freier Unterordnung unter den Willen Gottes die Arbeit mehr und mehr als göttliche Ordnung lieb gewinnt und sie in seinen Willen und sein Herzensleben aufnimmt, bis er von Herzen arbeitet. Der gereifte Mensch, der Christ wartet seines ihm gewordenen Lebensberufes mit derselben Lust und Freudigkeit, mit derselben unermüdlichen Ausdauer, mit der er in seiner Jugend sein Spiel getrieben. Der Virtuos, der, wie

Rückert, „Schwierigkeiten sucht und findet keine“, ist ein Spieler. Die getrennten Kreise des Spieles und der Arbeit haben sich in dem göttlich geschulten Virtuosen, dem in Werk und Wegen Gottes geübten Gotteskinde, wieder geeinigt. Das Spiel der Jugend war ihm Weissagung auf das, was kommen sollte. Und dennoch bei aller Versöhnung von Spiel und Ernst in dem christlich gereiften Menschen bleibt ihm ein Sehnen aus dem wenngleich ihm liebgewordenen Joche der auferlegten irdischen Arbeit und Mühe heraus nach einem weiteren, jenseitigen Leben, das wir, was Innigkeit und Freudigkeit und Seligkeit betrifft, vielleicht mit nichts so treffend als mit der lebensvollen Lust der spielenden Jugend vergleichen können. —

Bei dieser Stellung der Spiele zum Leben der Jugend leuchtet von selbst ein, daß ihnen in der Erziehung alle Aufmerksamkeit und Sorgfalt zu widmen ist. Spiele sind Spiegel des Charakters für die Jugend, wie sie es sind für die Völker. Schüler versprechen gar manchmal, was sie im Leben nicht halten und umgekehrt. So wichtig das Verhalten der Jugend in ihrem Arbeitsleben auch ist und so bezeichnend für den Charakter, doch tritt dieser letztere auf dem Spielplatze in der Regel freier und klarer heraus, und diejenigen Eigenschaften, durch die man im praktischen Leben namentlich etwas tüchtiges wird und leistet: Muth, Entschlossenheit, Gewandtheit, Beharrlichkeit ꝛc., sie machen sich häufig schon auf dem Spielplatze bemerklich. Ein Knabe, der von ganzem Herzen spielt, trägt in der Regel den Kern eines tüchtigen Charakters in sich; es kann mit ihm fehlschlagen; denn die Einflüsse, die das Leben auf ihn üben, sind mannigfaltig; aber im ganzen kann man sagen: Wer in seiner Jugend von Herzen spielt, aus dem kann etwas tüchtiges werden; wer herzlos spielt, wird in der Regel nie etwas rechtes in seiner Art. In lusu veritas läßt sich vielleicht mindestens mit demselben Rechte sagen, als man sagt: in vino veritas.

Wie sie aber den vorhandenen Charakter der Jugend abspiegeln, so sind gute Spiele andererseits auch wieder Bildner desselben. In den Bewegungsspielen namentlich findet sich eine treffliche Schule der Schnelligkeit, Kraft, Biegsamkeit und Gewandtheit des Körpers, der Abhärtung gegen Schmerz und Ungemach, der Uebung der Sinne, der Aufmerksamkeit, der Beobachtung, der Besonnenheit u. dgl.; sie sind die freien Vorübungen für das Leben. Besonders haben die gesellschaftlichen Bewegungsspiele, bei denen sich die Spielenden selbst zum Spielmaterial hergeben, einen großen Werth für das künftige sociale Leben. Jedes gute Spiel hat nämlich Gesetze und Regeln, und je strenger diese eingehalten werden, desto schöner, ergötzlicher und nachhaltig erfreuender ist es. Hier lernt aber Knabe wie Mädchen im Spiele, was ihm für sein späteres Leben eine Grundbedingung seines Glückes wird: die Kunst, sich willig unter ein Gesetz, unter eine höhere Ordnung zu stellen und innerhalb der gegebenen Schranken sich fröhlich zu bewegen; hier lernt der junge Mensch sich verleugnen, für sich und die Seinigen fürchten, hoffen, wagen, streiten und leiden. So wird das Spiel zur Schule (ludus) für das Leben, wenn es gleich oft genug mit dem Schiller'schen Worte seine Richtigkeit haben mag: „das du im Spiele doch ehrst, fliehst du im Handeln: das Maß.“

Wie sehr aber auch die Jugend bei ihren Spielen ihr eigenstes Wesen herauslebt, so würde man doch irren, wenn man meinte, sie ohne weiteres ihrem eigenen Spielgenius überlassen zu dürfen. Auch der Spieltrieb will gepflegt sein, theils, was die Auswahl der Spiele, theils was ihre Betreibung anlangt. — Es ist unter den unzähligen Spielen, auf welche der Spieltrieb die Jugend schon geführt hat, ein großer Unterschied. Nicht alle sind der ernsten Bedeutung des Spieles im jugendlichen Leben gleich würdig. Von Spielen mit unsittlichem Gehalt z. B. bloßen Geldgewinnspielen versteht sich das von selbst. Auch alle Spiele, in denen bloße Tändelei oder Zufall die Hauptrolle spielt, verdienen keine Empfehlung. Eben so wenig empfehlen sich diejenigen Spiele und beziehungsweise Spielzeuge, welche wenig oder keine Handlung und Verwandlung von Seiten des spielenden Kindes zulassen, und die Kinder reicher Leute sind oft wegen ihrer kostbaren Spielzeuge, die sich eben nur ansehen lassen und sind,

wie sie sind, wahrhaft zu bedauern (vgl. d. Art. Beschäftigung). Je mehr das Spielmaterial dem Spielenden die Möglichkeit läßt, den aus Allem Alles machenden poetischen und plastischen Trieb der Jugend zu befriedigen, je mehrseitiger der Spielende selbst angeregt, je energischer seine Kraft angesprochen, je lebhafter sie in Thätigkeit versetzt wird, desto zweckmäßiger ist das Spiel. Darum haben denn auch die geselligen Bewegungsspiele einen so großen Vorzug vor allen anderen, weil sie einerseits dem Spieler in dem Mitspielenden selbst ein Spielzeug der beweglichsten und vielseitigsten Art liefern, andererseits Augen und Ohren, Arme und Beine und den ganzen Leib in muntere Thätigkeit setzen und zugleich den Geist in einer beständigen Spannung, Aufmerksamkeit und Uebung erhalten.

Bewegungsspiele sind es auch, die schon bei den Alten eine vorzügliche Pflege erfahren haben. Wie wichtig das ganze Volk der Griechen seine nemeischen, isthmischen, olympischen Spiele nahm, ist bekannt. Diese fanden denn ihre vielfache Nachahmung in den Spielen der Knaben und Jünglinge. Das kriegerische Wesen trat bei den Römern schon in ihren Knabenspielen hervor. Kaiser Justinianus hob durch ein Gesetz die Hazardspiele auf und verordnete dafür das Spielen von Bewegungsspielen, namentlich Frei- und Stabspringen, Werfen mit dem stumpfen Wurfspieße, Wettrennen und Ringen. — Karl der Große und Ludwig der Heilige gaben Spielgesetze. Carl V. von Frankreich empfahl gleichfalls seinem Volke reine Bewegungsspiele, und diese für das Volk im Ganzen gegebenen Gesetze wirkten natürlich immer auch auf die Jugendspiele zurück. — Das Mittelalter hatte seine Turniere und ritterlichen Uebungen, die an den Höfen der Fürsten wie in den Kreisen der Bürger fleißig geübt wurden. Gieng auch die Richtung derselben, wie schon bei den Alten, hauptsächlich auf kriegerische Wehrhaftigkeit, so war doch auch bei der Jugend ein reiches Feld für gesunde Befriedigung ihres Spieltriebes geboten. — Luther schreibt hierüber unter anderem: „Darum ist es auch sehr wohlbedacht und geordnet, daß sich junge Leute üben und etwas ehrliches und nützliches vorhaben. — Derhalben gefallen diese zwei Uebungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musica und Ritterspiel, oder Leibesübungen mit fechten, ringen, laufen, springen 2c., unter welchen das Erste die Sorgen des Herzens und die traurigen Gedanken vertreibt, das Andere macht feine, geschickte, starke Gliedmaßen am Leibe und erhält ihn sonderlich bei Gesundheit."

Für die von Luther so dringend empfohlene Musica wäre auch in unserer Zeit noch manch gutes Wort einzulegen. Sie beschäftigt als Gesang zunächst Ohr und Mund, zieht als Instrumentalmusik die Hände in lebhafte Betheiligung, übt den Noten gegenüber den Blick (ein geschickter Notenleser überschaut mit einem Blicke ganze Reihen von Tönen) und führt, während sie bald allein, bald mit anderen getrieben wird, als angenehmstes Bewegungsspiel (unsere Instrumente werden ja sämmtlich „gespielt"), in das Reich der Kunst, daher wir diese Art des Spieles hier nicht weiter verfolgen. Nur zwei Worte Luthers bringen wir hier noch dafür in Erinnerung: „Musica ist eine halbe Lehr- und Zuchtmeisterin, so die Leute gelinder und sanftmüthiger und vernünftiger macht." — „Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen; denn sie macht feine und geschickte Leute." —

Die von demselben großen Jugendfreunde empfohlenen Leibesübungen mit Fechten, Ringen, Laufen, Springen 2c. sind mit dem Verschwinden des ritterlichen Geistes und des kräftigen Bürgerthums aus dem Volksleben mehr und mehr auch bei der Jugend zurückgetreten. Die Universitäten trieben ihre Waffenübungen mehr im Dienste des verlebten Duells; die Gymnasien und Lateinschulen nahmen von den Spielen ihrer Schüler wenig Kenntnis, noch weniger die Volksschule. Erst mit dem Aufkommen des Turnens durch Jahn, das nach der einen Seite gesehen im Grunde ein in System gebrachtes, mannigfach gegliedertes Bewegungsspiel war, während es durch die darin hervortretende Absichtlichkeit doch wieder über den Charakter des Spieles hinausgieng, trat, vorbereitet durch die Philanthropine, eine Wendung der Dinge ein. Zunächst

sammelte sich auf den Turnplätzen die spiellustige Jugend freiwillig, später wurde das Turnen, von ungehörigen Zuthaten gereinigt, erst in Privaterziehungsanstalten, dann auch hie und da in Staatsanstalten und ganzen Ländern als Theil der Jugenderziehung angesehen und mit allgemeiner Verpflichtung dazu eingeführt, wie in Preußen, Bayern, Württemberg. Das Turnen wurde in den Lehrerseminaren grundsätzlich geübt und es ließ und läßt sich in der That an, als sollte Jean Pauls Vorschlag von Freuden- und Spielmeistern als Vor- und Flügelmännern des Schulmeisters (Levana I, 183.) sich erfüllen; wenigstens könnte er sein eigener Flügelmann werden. — Weil aber auf diese Weise das Turnen auch nach dieser Seite als Schulfach über den Bereich des Spieles hinausgegangen und zu einer Kunst und Schule kräftigender Körperbildung geworden ist, so enthalten wir uns, auch dieses hier weiter zu verfolgen (s. Leibesübungen). Dagegen sei noch erwähnt, daß unserer Jugend durch das Turnen eine Reihe von Bewegungsspielen neu gebracht oder unter ihr wieder erweckt worden ist, die der sorgfältigsten Pflege von Seiten der Erzieher werth sind.

Gepflegt aber und oft mit aufopfernder, hingebender Liebe gepflegt will auch diese Seite des Jugendlebens werden, wenn es nicht, wie ein sich selbst gelassenes Bäumlein, verkrümmen oder in wilde Schößlinge vergeilen soll. Es sollte keine Schule sein zu Stadt und Land, die nicht ihren Spielplatz hätte und wo die Jugend, mehr oder weniger unter den Augen eines erwachsenen und spielfreundlichen Freundes, ihre Spiele triebe; denn obwohl die Jugend bei ihren Spielen in ihrem Elemente ist, so thut ihr doch, besonders bei Spielen, an denen mehrere Antheil nehmen, eine Ueberwachung, eine oberste Leitung und Hülfe gegen spielverderbende Vorkommnisse gar wohl, und sie ist auch dem Manne, der sich ihrer Spiele annimmt, immer doppelt dankbar. — Rector Meierotto am grauen Kloster in Berlin ließ mit Bitten und Anklopfen bei König Friedrich Wilhelm II. von Preußen nicht nach, bis ihm derselbe für seine Schüler einen Spielplatz kaufte, der 30,000 Thaler kostete. Geld, Zeit und Mühe, welche auf die Einführung und Pflege guter Bewegungsspiele gewendet wird, belohnt sich reichlich.

Die greifbarste Eintheilung der zahlreichen Bewegungsspiele ergiebt sich wohl aus dem Stoffe, welcher zum Spielen dient; daher ergeben sich Ballspiele. Kugel- und Scheibenspiele und, da der Mensch sich dem Menschen auch selbst zum Stoffe des Spieles hergiebt, Gesellschaftsspiele, bald mit, bald ohne weitere Herbeiziehung von Spielmitteln. Wir begnügen uns, unter Verweisung auf Gutsmuths, zum Schlusse einige derjenigen gesellschaftlichen Bewegungsspiele zu nennen und, soweit es der Raum gestattet, zu beschreiben, die ganz besonders eine Empfehlung für die männliche Jugend verdienen.

1. Kreisball. Beliebig viele Spieler bilden in gleichmäßigem Abstande mit bezeichneten Plätzen einen Kreis, so weit, daß man von einem Puncte der Peripherie nach dem gegenüberliegenden bequem im Kernwurfe mit einem nicht zu schweren, ziemlich weichen Balle treffen kann. Es ist ein Krieg aller gegen alle mit dem Bestreben, einen der Mitspielenden um den andern nach den Gesetzen des Spiels in den Kreis zu bringen. Wer sich allein außer demselben erhalten hat, darf alle in den Kreis Gebrachten durch Ballwürfe matt oder todt machen; gelingt es ihm, so hat er das Spiel gewonnen. — Der Ball wird zu Anfang von den im Kreise stehenden Personen beliebig zugeworfen. Der erste, der ihn nicht fängt, A, muß in den Kreis. Auf ihn wird nun mittelst des Balles Jagd gemacht, der immer möglichst rasch einem in der Nähe des A stehenden Spieler zugeworfen wird. Fällt ein Wurf und fehlt den A, so muß der Fehlende auch in den Kreis, so daß nun zwei und im gleichen Falle immer weitere in denselben kommen und sich, dem Balle ausweichend, darin tummeln. Wird aber A getroffen, so ergreift er möglichst schnell den Ball, während alle übrigen von ihren Plätzen fortlaufen. Den Ball berührend ruft A: „Halt!" — und alle Laufenden stehen, wo sie sind. A wirft nun nach demjenigen, welchen er am ehesten treffen zu können meint; doch darf er das nur vom Kreise aus. Trifft er, so muß der Getroffene zu ihm in den Kreis; fehlt er, so ist die Mühe verloren, alle treten wieder auf ihre Plätze, A

wieder in den Kreis und die Jagd auf ihn geht weiter. Sind mehrere im Kreise, so hat immer nur der Getroffene das Recht vor den anderen, nach den Entflohenen zu werfen; doch kann er seinen Wurf auch einem besser Werfenden übertragen. Jeder Mitspieler seiner Partei muß ihm den Ball möglichst schnell in die Hände zu bringen suchen. — Sind alle bis auf einen im Kreis, so umlauft dieser denselben von einem Male zum andern, auch wohl den Kreis durchschneidend, darf aber nur von einem Male aus werfen. Jeder Getroffene ist matt oder todt und verläßt den Kreis. Fehlt jener aber, so geht es in oben bezeichneter Weise auf ihn. Macht er alle im Kreise nach einander matt, so ist er Sieger; wird er getroffen, so ist das Spiel verloren. Beim neuen Spiel kommt er zuerst allein in den Kreis. —

Dieses Spiel kann auch schon von jüngeren Knaben gespielt werden und hat auch noch Reiz genug für Jünglinge. Die Spielenden sind in einer beständigen Aufmerksamkeit, Thätigkeit und Spannung, bald jagend, bald gejagt. Angreifen, Ausweichen, schnelle Flucht und schnelle Besonnenheit zum Angriff, scharfe Beobachtung, rechtzeitiges Ergreifen des Vortheils, Schnelligkeit und Gewandtheit im Laufen, Kraft und Sicherheit im Wurfe finden dabei ihre Rechnung.

Zusammengesetzter und schwieriger, aber auch Hand und Fuß, Blick und Aufmerksamkeit, Besonnenheit, Schnelligkeit und Gewandtheit noch in höherem Maße bildend und deshalb von hohem und nachhaltigem Reize für ältere Knaben und Jünglinge ist

2. das deutsche Ballspiel oder Ballschlagen. Schreiber dieses hat dasselbe von den Zöglingen einer größeren Erziehungsanstalt wochen- und monatelang Tag für Tag mit ungeschwächter Theilnahme spielen sehen. Eine hinreichend genaue Beschreibung desselben würde indeß hierorts zu viel Raum einnehmen; darum sei nur hier auf dasselbe als auf ein Kleinod der spielenden männlichen Jugend und, was die nähere Beschreibung betrifft, auf Gutsmuths S. 54 2c. verwiesen.

Als eine Art Auszug aus dem größeren, von 12 bis 16 und mehr Spielern zu spielenden Deutschballspiel kann das Dreiball gelten, das nach denselben Grundgedanken des Streites zwischen Herrschenden und Dienenden nur von drei Knaben gespielt wird. Da die Beschreibung kurz ist, mag sie hier folgen.

Drei Knaben losen unter sich, wer den ersten Schlag erhalten soll; die beiden anderen dienen; somit sind immer zwei Dienende gegen einen Schläger. (Das Schlagen geschieht mit einem starken fichtenen Stab, der am dünnen Ende einen Bindfaden-umwickelten Handgriff hat; der Ball sehr elastisch, etwas schwer und mit Leder überzogen.) — Die Lager der beiden Parteien, A und B, sind höchstens 30 Schritte von einander entfernt. Der eine Dienende steht im Schlagmal, A, der andere im Fangmal, B. Der Schläger in A hat das Recht zu drei Schlägen, zu denen ihm der bei ihm stehende Dienende „aufgeben," d. h. den Ball vor ihm stehend schlaggerecht in die Höhe werfen muß. Auf jeden Schlag, der getroffen hat, kann er nach dem Male B laufen; ja er kann ablaufen, ohne den Ball geschlagen zu haben; nur ist er dann in Gefahr, von einem der Dienenden, der den Ball am schnellsten ergreift, geworfen zu werden. Kommt er ungetroffen nach B, so geschieht hier ganz dasselbe. Der Dienende bei B giebt ihm den Ball auf und er sucht durch einen Schlag sich wieder nach A zu verhelfen. So geht es von einem Male zum andern. Sein Zweck ist, sich möglichst im Recht des Schlagens und die anderen in seinem Dienste zu erhalten. Mit diesem Schlagrechte aber ist es aus, wenn er sich werfen läßt, oder wenn er dreimal schlägt und den Ball nicht trifft, oder der von ihm geschlagene Ball gefangen wird, oder endlich, wenn er den Ballstock beim Laufen nicht mitnimmt, sondern im Male läßt, wo er eben geschlagen hat.

Dagegen gewinnt von den Dienenden derjenige den Schlag, welcher 1. den Laufenden trifft, 2. welcher den Ball fängt, 3. der Aufgeber, bei dem der Schläger dreimal nicht getroffen hat, 4. der Aufgeber, in dessen Male der Ballstock liegen bleibt.

Eben so verdiente

3. das englische Cricket oder Thorball mehr, als bisher geschehen ist, auf deutschem Boden geübt zu werden. In England ist es förmliches Nationalspiel; keine Schule, da es nicht gespielt würde, kein englischer Knabe, der es nicht verstünde und mancher Mann, der sich dessen nicht schämt. Oft fordern Dörfer und Städte einander auf harmlose Cricketkämpfe heraus, und Hunderte sehen ihren auserlesenen Spielern mit gespannter Theilnahme zu (vgl. Voigt Mittheilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands. Halle 1857 S. 107 ff.). Englands Jugendspiele geben den Schlüssel zu manchen seiner ernsten Thaten. — Indeß würde auch von diesem schönen Spiele eine nähere Beschreibung hier zu weit führen *).

Vor allen gesellschaftlichen Spielen aber verdient der Fürst der Jugendspiele, eine Art Schachspiel mit lebenden Figuren, genannt und bekannt und geübt zu werden, wir meinen

4. das Barlaufen. Auch dieses hat in sich so viel nachhaltigen Reiz und solche Mannigfaltigkeit, daß es wochen- und monatelang von einer spieltüchtigen Jugend und selbst vom Manne noch, der sich Jugendfrische bewahrt hat, Tag für Tag gespielt werden kann. In Schwaben ist es unter der Jugend unter dem Namen Obah (au bar) bekannt, da es uns wahrscheinlich von unseren westlichen Nachbarn zugekommen ist. Wir geben hier eine möglichst gedrängte Beschreibung, auf die ausführlichere Dr. Phil. Wackernagels bei Gutsmuths verweisend.

Spielplatz: ein längliches Rechteck auf einem ebenen, freien, auch wohl mit einem und dem andern Baum, Strauch ꝛc. besetzten Platze, je nach dem Alter der Spieler mehr oder weniger lang. Die zwei schmalen Seiten des Rechtecks sind die beiderseitigen Lager. Zahl der Spieler zwischen 16 und 32. Verschiedenheit an Alter und Gewandtheit ist kein Hindernis. Theilung in zwei möglichst gleiche Parteien. Zwei gleich gute Spieler treten zur Wahl zusammen. Erste Wahl wird entweder einfach durchs Loos bestimmt oder auch durch einen Stock, den der eine dem andern zum Fangen zuwirft und dann mit ihm Faust um Faust bis zur Spitze abgreift. Wer den letzten Griff hat und gegen einen Schlag des Gegners mit der Hand an den Stab behauptet, hat die erste Wahl. Jeder wählt, mit dem andern abwechselnd, aus der zu wählenden Masse, auf eine dem andern entgegentretende Seite tretend, immer den, der ihm der tüchtigste Spieler scheint. Der Gewählte tritt aus der in der Mitte beisammenstehenden Menge sogleich zu seinem Wähler. Wahl des Lagers durchs Loos, etwa ein in die Höhe geworfenes Geldstück.

Die Parteien nehmen ihr genau bezeichnetes Lager ein, in einer Reihe neben einanderstehend. Drei gestreckte Schritte vor diesem, je an der rechten Grenze, wird durch die Wähler das Gefangenenmal mit einem Steine bestimmt. Das Spiel beginnt. Der Wähler von der ersten Wahl aus Lager A läuft gegen das feindliche Lager B, um zu „fordern." Er tritt vor irgend einen der Gegner, die rechte Fußspitze an der des andern, und giebt ihm drei Schläge auf die in beliebiger Weite vorgestreckte flache Hand. Nach dem dritten läuft er schnell davon, seinem Lager A zu, der Geschlagene ihm nach. Trifft er ihn mit der flachen Hand, so ist dieser „geschlagen" — und muß als Gefangener auf das Gefangenenmal vor B treten, dessen Stein er mit dem linken Fuße berührt, während er mit dem rechten möglichst weit ausgrätschend die rechte Hand nach dem Lager der Seinigen zu als ein Hülfebittender ausstreckt. — Damit aber der anfangende Spieler aus A nicht geschlagen werde, kommt ihm sogleich einer der Seinigen zu Hülfe und geht auf den Verfolger desselben aus B, auf diesen wieder einer aus A, auf diesen wieder einer aus B, und so entwickelt sich das Spiel nach der

*) Kohl in „Land und Leute der britt. Inseln" III, 361 ff. gesteht von dem verwickelten Spiele trotz aller Erklärungen fast nichts verstanden zu haben; die Engländer verweisen auf eine Menge Schriften darüber, wie „the principles of scientific cricket," „remarks on the theory and practize of cricket," „the boys own book." D. Red.

Grundregel, daß jeder von dem einen Lager jeden aus dem andern, der früher als er herausgelaufen ist, schlagen darf. Laufen mehrere zugleich aus einem Lager, was nicht eben wünschenswerth aber auch nicht verboten ist, manchmal im Drange der Umstände sogar nothwendig wird, so muß jeder Auslaufende genau darauf achten, welche vor ihm und welche nach ihm herausgelaufen sind; denn nur über die ersteren hat er ein Schlagrecht, die letzteren haben es gegen ihn. —

Fällt ein Schlag, so ruft der Schläger: Halt! Der Geschlagene geht auf das Gefangenenmal. Wird ein zweiter geschlagen, so tritt er, mit dem linken Fuße den Malstein berührend, an den Ort des ersten Gefangenen, der dafür nach vornen zu tritt; beide halten einander mit den Händen und berühren sich mit den Füßen. Sind der Spieler wenige, so ist es erlaubt, daß der erste Gefangene seine Stelle verläßt und sich wieder am Spiele betheiligt, während der zweite in der ihm gebührenden Stelle bleibt. Kommt zu zwei Gefangenen ein dritter, so ist das Spiel gewonnen und ein neues beginnt in der oben bezeichneten Weise. Welche Partie die meisten Spiele gewinnt, ist Meister. — Ueber das Lager darf keiner vortreten; er wird sonst angesehen, als sei er herausgelaufen, kann daher selbst nicht schlagen, wohl aber geschlagen werden. Wer über die Seitengrenzen der Bahn hinausläuft, so wie wer seinen Weg hinaus hinter den Gefangenen nimmt, er sei Freund oder Feind, gilt als gefangen.

Sind Gefangene gemacht, so bekommt das Spiel einen neuen Reiz durch das Bestreben jeder Partei, ihre Gefangenen zu „erlösen." Erlöst wird ein Gefangener, wenn einer der Seinigen ihn ungeschlagen mit der Hand (an der ihm entgegengestreckten Hand) berührt. Stehen zwei Gefangene, so sind beide erlöst, der Erlöser mag den ersten oder zweiten berührt haben, wenn diese Fuß an Fuß (und Hand in Hand) stehen; ohne das zieht die Erlösung des einen die des andern nicht nach sich. — Schlägt ein Spieler einen andern, der, weil nach ihm herausgelaufen, ihn schlagen dürfte, so gilt der mit Unrecht schlagende nur dann als geschlagen, wenn er wirklich von des berechtigten Hand einen Schlag bekommt. — Durch jeden Schlag und jede Erlösung wird das Spiel unterbrochen und kann allein gültigerweise von dem, der geschlagen oder erlöst hat, wieder begonnen werden. So ist auch der, welcher den letzten entscheidenden Schlag zu Gewinnung des Spieles gethan, allein der Fordernde, welcher das neue Spiel beginnt. — Gelingt es einem Spieler, sich ungeschlagen in das Lager hinter dessen Linie zu retten, so ist er nicht gefangen, sondern darf entweder alsbald zu den Seinen zurückkehren, oder — was dem Spiele eine weitere Verwicklung gewährt — er bleibt abgeschnitten im feindlichen Lager, bis er sich die Gelegenheit zum Davonlaufen ersieht, wobei er einerseits, sobald er die Linie des feindlichen Lagers überschritten hat, geschlagen werden, aber auch die etwa auf dem Male stehenden Gefangenen erlösen darf. Sein Entkommen oder gar dieses Erlösen zu verhindern, wird nun ein passender Spieler zu seiner Bewachung oder vor die Gefangenen zum Schutze gegen ihn aufgestellt.

Soll das Spiel gut gespielt werden, so muß immer, wie auch sonst im Leben, der rechte Mann auf dem Platze sein zu Schutz oder Trutz. Daß die Spieler nach der Reihe herauslaufen, ist darum nicht zu empfehlen; aber es gehört eine beständige Aufmerksamkeit der Mitspielenden dazu, um zu beurtheilen, welche Kraft eben auf den Platz gehöre, und es gilt da, rasch entschlossen im Gefühle seiner Kraft zuzufahren oder in Selbstverleugnung zurückzustehen, wenn ein anderer schon die Stelle eingenommen, oder sich nach seinen Kräften zu bescheiden. Gewandte Spieler können manchmal länger außen bleiben, auf dem Platze schwärmen, plänkeln, locken; die schwächeren begnügen sich, auf schwächere zu gehen, verfolgte Mitspieler durch rechtzeitiges Auslaufen zu „decken," die Erlösung der Gefangenen zu verhindern u. s. w.

Streitigkeiten, ob jemand geschlagen, erlöst sei oder nicht, können das Spiel leicht verderben. Zur Schlichtung derselben dient entweder, wenn man ihn haben kann, ein unparteiischer und sachverständiger Zuschauer, oder Wort und Vertrauen: daß man

nämlich das Wort dessen, der geschlagen oder erlöst zu haben behauptet, unbedingt gelten läßt, auch auf die Gefahr hin, daß er sich einmal irren sollte. In solchen Fällen gilt es, Unrecht leiden um des Friedens willen. Der Schläger wäge sein Wort, aber es ist entscheidend. In Fällen, wo der Thatbestand nicht zu ermitteln ist z. B. ob zuerst geschlagen oder erlöst worden sei, wo der Schläger selbst zweifelnd ist ꝛc. hebt man die Sache auf und es tritt der vorherige Stand der Dinge ein.

Selten vereinigt ein Spiel so Vieles, um es der spielenden Jugend eben so angenehm als nutzbringend zu machen. Es fordert immer die ganze Aufmerksamkeit eines jeden, ja ein guter Spieler muß in jedem Augenblick das ganze Spiel übersehen, nicht nur wie es auf dem Platze eben gestaltet ist, sondern auch wie es vermöge der vorhandenen Kräfte sich im nächsten Augenblicke gestalten kann. Und dieser Blick über das Spiel, dieses Wissen, was in jedem Augenblick gethan oder nicht gethan werden müße, fordert dann den schnellen, bald den gewandten Lauf, bald den rasch entschlossenen, bald den vorsichtigen, bald ein Verweilen und Herumschweifen auf dem Platze, bald ein augenblickliches Zurückgehen ins Lager, ja, was für den guten Läufer oft eine schmerzliche Versagung ist, ein längeres Ausharren daselbst, um dadurch auch schwächere Spieler aus der Ferne zu schützen oder zur Bewachung der Gefangenen aufmerksamer beizutragen.

Bei dieser Aufführung einzelner Spiele ist hauptsächlich die männliche Jugend gedacht. Auch die weibliche Jugend hat ihre Spiele; der Raum aber verbietet hier besonders auf sie einzugehen. Wenn in neuerer Zeit auch für diese Vieles geschehen ist und geschieht, um ihr den Segen guter Bewegungsspiele zuzuwenden, wenn man, wie z. B. Spieß, Kloß auch das Turnen dem weiblichen Wesen anbequemt und mit der Uebung und Kräftigung des Leibes zugleich die anmuthige Form in Stellung und Bewegung verbindet und das fröhliche Hüpfen, Springen und Tanzen des Mägdleins zu einem sich schön verschlingenden und lösenden Bewegungsspiel kunstmäßig ordnet und veredelt, so dürfte von Seiten einer gesunden Pädagogik in der Hauptsache dagegen nichts einzuwenden sein. Taktvolle Behandlung ist freilich dabei wesentlich. Die Frage über das eigentliche Tanzen aber wollen wir dem Artikel „Tanzen" selbst überlassen. (Gute Bemerkungen und Nachweisungen über die Bewegungsspiele finden sich auch in Schnell, die organische Erziehungspflege 1856 S. 58—74.) **Strebel.**

Bewegungstrieb, s. Thätigkeitstrieb.

Bewußtsein ist nur da vorhanden, wo die Seele sich selbst von demjenigen, was nicht sie selbst ist, unterscheidet, wo sie als Subject sich ein Object gegenüberstellt. Dabei muß natürlich das von uns Verschiedene, außer uns Befindliche irgend wie auf uns wirken, um im Bewußtsein von uns unterschieden werden zu können: dasselbe wird als eine äußere Wirkung auf uns d. h. als eine von unserer eigenen Selbstthätigkeit unabhängige Bestimmung derselben von uns unterschieden; hierin allein besteht der Unterscheidungsgrund zwischen Subject und Object. Alles Bewußtsein setzt daher eine wahre Selbstthätigkeit in einem Wesen voraus, aber auch eine innere Empfänglichkeit für äußere Einwirkungen; nur die lebendige Selbstunterscheidung des Wesens in seiner Selbstthätigkeit von einer irgendwie bestimmten Empfänglichkeit ist die Quelle des Bewußtseins, der Unterscheidung des Subjectiven und Objectiven. So hat Fichte bereits das eigentliche Wesen des Bewußtseins richtig erkannt, indem er den Act des Bewußtseins als den Act der Entgegensetzung des Ich gegen das Nichtich bestimmte; denn das Ich ist ein schlechthin selbstthätiges Wesen, welches sich der von ihm unabhängigen Beschränkung seiner Selbstthätigkeit — als dem Nichtich — entgegensetzt, und damit zugleich seiner Selbstthätigkeit als Ich und der Beschränkung seiner Selbstthätigkeit, worin das Wesen des Objects besteht, bewußt ist. Bei einer bloßen — an sich einfachen, mit sich identischen — Selbstthätigkeit ist kein Bewußtsein möglich; dazu gehört eine innere Differenz, ein innerer Gegensatz; aber auch umgekehrt: da, wo ein Wesen sich aus den äußeren Einwirkungen nicht herausziehen, sich als frei und nach

eignen inneren Impulsen thätig gegen dieselben behaupten kann, ist kein Bewußtsein möglich. Aber eine innere Differenz im Seelenwesen ist nothwendig, wenn dasselbe sich zum Bewußtsein erheben soll; es darf sich also doch nicht bloß wie in jenem Fichte'schen Gegensatz als es selbst einer ihm äußern Beschränkung, welche eigentlich nicht sein, aufgehoben werden soll, entgegensetzen, sondern es muß an ihm selbst empfänglich für äußere Einwirkungen sein, sich positiv, hingebend zu denselben verhalten, um dieser seiner irgendwie bestimmten Empfänglichkeit im Unterschiede von seiner Selbstthätigkeit bewußt zu werden; und es ist klar, daß dadurch allein das Bewußtsein einen bestimmten objectiven Inhalt bekommt, ohne daß derselbe zu einer bloßen unbestimmten Negation der eigenen Selbstthätigkeit wird. Die Herbart'sche Definition der Vorstellung (und das heißt doch: des Actes des Bewußtseins, weswegen in der Herbart'schen Psychologie die Verdunkelung, Hemmung der Vorstellungen eben eine Verdunkelung des Bewußtseins ist) als Selbsterhaltung des Seelenwesens gegen äußere Störungen ist nur eine Wiederholung des Fichte'schen Begriffs, nur mit dem Unterschiede, daß dem Fichteschen Ich die Entgegensetzung gegen das Nichtich selbst wesentlich ist, dem Herbart'schen Seelenwesen aber die äußeren Störungen, und damit auch die Selbsterhaltung gegen sie zufällig ist, (so daß in dieser Beziehung der Fichte'sche Begriff dem von uns geforderten innern Gegensatze im Seelenwesen als der Bedingung des wahren Begriffs des Bewußtseins näher steht) und daß die Störungen des Seelenwesens durch die mannigfachen andern Wesen außer ihm und damit auch die Selbsterhaltungen gegen sie, die Vorstellungen, selbst mannigfacher Art sind, indem bei Herbart an die Stelle des unbestimmten Nichtich, wornach das Objective keine selbständige Realität hat, sondern nur eine negative, nur die Negation der alleinigen Realität des Ich ist, realistisch eine Menge selbständiger realer Wesen treten, mit welchen das Seelenwesen in Wechselwirkung tritt. Es ist jedoch nicht einzusehen, wie, indem der Act des Bewußtseins eine bloße Selbsterhaltung des Seelenwesens gegen jene wenn gleich mannigfachen Störungen ist, eine Mannigfaltigkeit von Acten des Bewußtseins, von Vorstellungen entstehen soll, indem damit doch keineswegs von außen etwas in die Seele hinein kommt; und es ist überhaupt nicht einzusehen, wie damit ein Act des Bewußtseins, eine Vorstellung von Gegenständen möglich sein soll, denn die bloße Selbstthätigkeit oder Selbsterhaltung macht eine solche Vorstellung, macht ein Bewußtsein überhaupt noch nicht möglich; im bloß mit sich Identischen, das keine innere Differenz in sich selbst hat, entsteht kein Bewußtsein. Es kommt also für diesen Begriff alles darauf an, nicht die Glieder des Fichte'schen Gegensatzes, Ich und Nichtich, vollends auseinanderfallen zu lassen in ein schlechthin mit sich identisches gegensatzloses Seelenwesen und eine äußere zufällige Störung desselben, sondern sie vielmehr zu einer innigeren Einheit zusammen zu knüpfen, um den wahren Begriff des Bewußtseins zu haben. Dies wird dadurch geschehen, daß wir das zweite Glied des Gegensatzes — das Nichtich — nicht als die bloße Negation des Seelenwesens fassen, wo dann allerdings der Begriff einer bloß äußeren Störung desselben consequent ist, sondern als eigentliche Receptivität, als lebendige, hingebende Empfänglichkeit, welche das innere positive Wesen der Seele selbst ausmacht, so daß die Seele sich als selbstthätig von sich selbst als receptiv unterscheidet. Diese innere Selbstunterscheidung macht erst das Bewußtsein aus und in ihr erst kann mit dem Bewußtsein der Receptivität der ganze Reichthum der mannigfaltigen Vorstellungen entstehen, welche den thatsächlichen Inhalt des Bewußtseins ausmachen.

Das eigentliche Bewußtsein ist deshalb nur da vorhanden, wo die Seele sich zur Empfänglichkeit für äußere Einwirkungen aufschließt. Dies ist keineswegs in allen Sinnen auf gleiche Weise der Fall, sondern dieselbe gehört erst den höheren Sinnen, dem Gehör- und Gesichtssinn an. Der Inhalt der Tastempfindung ist nur die Gegenwirkung, der Gegendruck gegen den Druck eines äußeren Körpers, und es wird nur das Verhältnis des ersteren zu letzterem empfunden; in der Geschmacks- und Geruchsempfindung verhält sich das Sinnorgan umbildend, assimilirend zum äußern Stoff, und nur

das Verhältnis desselben zu dieser umbildenden Thätigkeit wird empfunden. In beiden Fällen findet keine eigentliche Empfänglichkeit, kein reines Aufnehmen äußerer Einwirkungen statt. Das ist erst bei den höheren Sinnen der Fall. Darin besteht die Bedeutung der so eigenthümlich und kunstvoll gebauten Leitungsapparate für äußere Einwirkungen bei diesen Sinnen, welche dazu dienen, den äußern Eindruck unverändert und so vollständig und intensiv als möglich zum Nerven zu leiten, welche unter anderem dadurch namentlich diese Leitung vollziehen, daß sie gegen einen zu starken Eindruck und nur gegen diesen reagiren, wie sie bei zu schwachem Eindruck die Empfänglichkeit steigern; und natürlich sind für eine solche reine Aufnahme auch nur äußere Einwirkungen geeignet, wie die Schwingungen wägbarer Körper im Schall und noch mehr die Schwingungen unwägbarer Materie im Lichte. Bei diesen Sinnen tritt, müßen wir sagen, die innere Selbstthätigkeit — wir können sie bestimmt und concret nur als Lebensthätigkeit denken —, welche in den niederen Sinnen als Gestaltungsproceß in der Haut im Tasten gegen äußern Druck Widerstand leistet, im Schmecken und Riechen assimilirend thätig ist, vor den äußern Einwirkungen zurück, sie giebt alle Gegenwirkung gegen sie, alle umbildende und verändernde Thätigkeit in Beziehung auf sie auf, um sich ihrer selbst sicher und gewiß denselben rein hinzugeben, sie rein in sich aufzunehmen. Ein solches receptives Verhältnis ist nur gegenüber von solchen Wirkungen möglich, welche in gar keiner unmittelbaren Beziehung zur Lebensthätigkeit stehen, so wie ein Verhältnis zu solchen eine Unabhängigkeit von der bloßen Lebensthätigkeit in sich schließt, und daher wo diese Sinne zur vollen die andern weit überragenden Entwicklung kommen, wie im Menschen, die Grundlage einer von dem bloßen Lebenstriebe unabhängigen Bewußtseinsthätigkeit, des geistigen Lebens, bildet. Und hier, wo die innere auf sich beruhende Selbstthätigkeit, das Leben des Individuums als in sich vollendet und befriedigt aus dem Verhältnis zu den äußern Einwirkungen sich herauszieht, um interesselos sich denselben rein hinzugeben, wo Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit sich klar und bestimmt scheidet, da entsteht mit dem Bewußtsein unsrer selbst das Bewußtsein unsrer reinen Empfänglichkeit und darin der äußern auf uns geschehenen Wirkungen als solcher, da geht das eigentliche Licht des Bewußtseins in der Scheidung der subjectiven und objectiven Welt auf. Das Bewußtsein der objectiven Welt ist immer das Bewußtsein unserer Empfänglichkeit, das Bewußtsein unserer selbst ist das Bewußtsein unserer Selbstthätigkeit, im letzteren ist das enthalten, was wir Ich nennen. Beides ist nur miteinander gegeben; das Bewußtsein der Gegenstände ist ohne Bewußtsein seiner selbst, ohne Ich nicht möglich, und umgekehrt.

Die niedern Sinne fassen die äußern Einwirkungen bloß in ihrem Verhältnis zur eigenen Selbstthätigkeit, zum Leben auf; nur das Verhältnis beider Glieder, des äußern und des innern wird percipirt, nicht aber jedes Glied für sich im Unterschiede vom andern. Diese Form macht das eigentliche Wesen der Empfindung aus. Dagegen daß jedes der beiden Glieder für sich und mit dem andern percipirt wird, dies stellt sich im Bewußtsein, in der Unterscheidung des Subjectiven und Objectiven dar. Damit nun aber eine äußere Affection für sich, abgelöst von ihrem Verhältnis zu uns selbst, zum Bewußtsein komme, wird sie in ihrem Verhältnis zu andern Affectionen aufgefaßt werden müßen; und das Bewußtsein eines Gegenstandes, im Unterschied vom Bewußtsein unserer selbst, ist daher immer die Vorstellung eines räumlichen oder zeitlichen Verhältnisses von Affectionen, wie denn solche eben den höheren Sinnen, dem Gehör- und Gesichtssinn zukommt. Alles, was wir objectiv vorstellen, stellen wir in den Formen von Raum und Zeit vor, d. h. das Bewußtsein der einzelnen Affection bildet sich nie für sich, sondern immer entsteht zugleich das Bewußtsein ihres Verhältnisses zu anderen. Zusammenhang, Verknüpfung mit anderem, Mannigfaltigkeit des Einzelnen im Neben- und Nacheinander ist die Form alles objectiven Bewußtseins. Im Ich aber stellt sich das Subject des Bewußtseins als Einheit dem Object desselben als

einem Neben= und Nacheinander von mannigfaltigen Wirkungen auf uns gegenüber; darin vollzieht sich die Unterscheidung des Subjectiven und Objectiven; und ohne Vorstellung einer objectiven Welt in Raum und Zeit giebt es kein Ich, aber auch umgekehrt giebt es ohne Ich keine solche Vorstellung. Im Acte des Bewußtseins umfaßt der Mensch sich selbst und die äußere Welt, und hat an beidem immer einen realen Inhalt. Natürlich muß dem Bewußtsein immer etwas vorhergehen, welches ins Bewußtsein tritt, was also unabhängig von demselben, wirklich ist; ohne ein reales Princip der Selbstthätigkeit, ohne reale äußere Wirkungen auf dasselbe, zu welchen es sich receptiv verhält, wäre kein Bewußtsein möglich; es tritt hervor als der Act der Unterscheidung beider Functionen, und hat daher von vornherein einen realen Inhalt. Ein bloßes reines, auf sich beruhendes Bewußtsein, ohne eine reale Voraussetzung, aus der es hervorgeht, ist ein Unding. Auf dem psychologischen Standpunct kommt daher auch das Bewußtsein nur dem Menschen als einzelnem, endlichem Wesen in seinem Verhältnis zum Ganzen zu, dem er als Glied angehört, es ist aber zugleich ein Beweis, daß der Mensch ein selbständiges Glied dieses Ganzen, eine eigene Substanz, aber als solche gerade der vollen Hingabe an die Wirkungen dieses Ganzen auf ihn fähig ist. Die Möglichkeit eines absoluten göttlichen Bewußtseins — nur von der Möglichkeit eines solchen können wir hier sprechen — bleibt aber doch gerade vermöge des aufgestellten Begriffs des endlichen Bewußtseins offen, weil dieses doch in einer innern Unterscheidung von sich selbst besteht; nur muß an der Stelle des Unterschieds der Spontaneität und Receptivität ein innerer Unterschied der Productivität, der Causalität im absoluten Wesen gedacht werden können, wenn der Begriff eines absoluten Bewußtseins möglich sein soll.

Mit dem Ichbewußtsein verbindet sich das Bewußtsein einer objectiven Welt, wie dieses in den Wahrnehmungen, den Perceptionen der objectiven Verhältnisse der äußern Affectionen sich darstellt; das eine ist nur mit dem andern möglich. Jenes ist das Bewußtsein seiner selbst als Einheit mitten in den mannigfaltigen objectiven Vorstellungen, es bekommt durch diese seinen Inhalt, seine Färbung, erhält aber zugleich in ihrem Wechsel sich selbst in seiner Identität mit sich. So allein können wir sagen: Ich habe diese Vorstellungen. Und nur durch diese ursprüngliche Verbindung der Vorstellungen mit dem Bewußtsein seiner selbst, welches dieselben in sich, in seine Einheit aufnimmt, ist es möglich, daß die Vorstellungen, auch unabhängig von den äußern Wirkungen, wodurch sie sich als Vorstellungen im engern Sinne von den Wahrnehmungen unterscheiden, im Bewußtsein fortdauern; das Ichbewußtsein ist deshalb nicht bloß das Bewußtsein seiner selbst, der Kraft und Selbständigkeit des eigenen Lebens, worin jedoch der fundamentale Inhalt desselben besteht, sondern es schließt immer zugleich das, wenn gleich dunkle Bewußtsein einer Masse von Vorstellungen, von objectiven Vorstellungen, in sich, und ist darin zugleich, können wir sagen, im innern, idealen, geistigen Besitz der objectiven Welt. Wir haben im Ichbewußtsein einerseits das Bewußtsein unsrer Kraft und damit auch unsrer Wirkungsfähigkeit nach außen, aber dasselbe enthält wesentlich zugleich auch den ganzen Reichthum der mannigfaltigen Erfahrungen, der Vorstellungen der mannigfaltigen äußern Kräfte, die auf uns gewirkt haben, und an diesem erst haben wir die rechten Mittel für unsere Wirkungen nach außen.

Vorstellungen, wenn sie unabhängig von den äußern Einwirkungen, deren Bewußtsein sie sind, fortdauern, werden zu Kräften, Potenzen, weil ihre äußere Erregung fehlt. Das Latentwerden und Reproducirtwerden der Vorstellungen besteht durchaus in dem Unterschied der Potenz und des Actus, und beruht allein darauf, daß eine Thätigkeit als Kraft fortdauert, unabhängig von der äußern Erregung, aber des Wiedereintretens der letztern zur Actualisirung bedarf, und nicht auf das bloße Verhältnis der Vorstellungen zu einander in der Seele kommt es dabei an, sondern auf das Verhältnis derselben zu ihrer äußern Ursache. Wenn nun eine Vorstellung in einer Wahrnehmung reproducirt wird, so ist dies meine Vorstellung, die darin wieder entsteht. Die Verknüpfung der Vorstellung mit dem Bewußtsein meiner selbst bildet sich nicht erst,

sondern sie kommt als bereits gebildete mir zum Bewußtsein, es sind meine Vorstellungen, die mir in diesen Wahrnehmungen gegeben werden. Es ist klar, daß darin eine weitere Vertiefung, Selbstaffirmation des Ichbewußtseins gegeben ist; es vollzieht sich in dem Wiedererkennen der Vorstellungen, die wir schon haben in den Wahrnehmungen. Die gewohnte Umgebung, das Heimischwerden in derselben, welches eben von jenem Wiedererkennen abhängt, ist deshalb eine wesentliche Bedingung der Entwicklung des Ich. Nicht bloß also die Unterscheidung seiner selbst von den äußeren Wirkungen auf uns, von welcher wir ausgegangen sind, macht das Wesen desselben aus, sondern es bildet sich wesentlich auch damit, daß der schon erworbene, angeeignete Inhalt der Seele derselben wieder in dem, was ihr gegeben wird, als gegenständlich gegenübertritt, daß sie sich selbst, ihren Inhalt darin wieder erkennt.

Das Bewußtsein, welches in Einem Acte das Bewußtsein seiner selbst und der von uns verschiedenen Gegenstände ist, wird diese Differenz immer auszugleichen suchen, damit im Bewußtsein, in der Vorstellung des Gegenstandes das Bewußtsein seiner selbst sich vollziehe; es wird sich im Selbstbewußtsein mit den Vorstellungen das Bewußtsein seiner selbst als durch ihre Gegenstände gefördert oder gehemmt im Gefühle, im Begehren verknüpfen und erst in diesem objectiven Bewußtsein seiner selbst, in welchem das Bewußtsein seiner selbst in die objective Vorstellung der Gegenstände herausgetreten ist, kommt das, was wir Ich nennen, zu seiner vollen Entwicklung. Denn es entsteht dann erst eigentlich die Vorstellung seiner selbst, nur daß diese nicht abstract, sondern sehr concret an den wirklichen Gegenständen im Bewußtsein von uns selbst als durch diese gefördert oder gehemmt zu Stande kommt. Es ist klar, daß eine solche objective Vorstellung seiner selbst eben vorzugsweise in der Vorstellung anderer Menschen sich vollzieht, weil diese mehr als alles andere fördernd oder störend auf uns einwirken können. Das Selbstbewußtsein und damit das Ich entwickelt sich daher in der menschlichen Gemeinschaft in Liebe und Haß gegen andere und wir dürfen sagen, mehr in Liebe als in Haß, weil die ungehemmte Vorstellung unserer selbst in andern doch nur da vorhanden ist, wo die andern sich fördernd zu uns verhalten, sowie sie sich darin vollzieht, daß wir selbst auf andere fördernd einwirken, auch diese Liebe zu andern entsteht aus dem Streben, in der Vorstellung anderer zum Bewußtsein seiner selbst zu gelangen, und sie genügt diesem Streben. So haben die sittlichen Verhältnisse im Selbstbewußtsein ihre Quelle.

Versuchen wir noch die Anwendung dieser Begriffe auf die wirkliche Entwicklung des Bewußtseins im Menschen. Unzweifelhaft schließt sich dieselbe an die Entwicklung der Sinnesthätigkeit, und zwar der Thätigkeit der höheren Sinne an. Es ist dabei bemerkenswerth, daß beim Menschen die niederen, wir können sagen, sinnlichen Sinne nicht schon eine gewisse Entwicklung erreicht haben, ehe die höheren in ihre Thätigkeit eintreten, wie dies wohl bei den Thieren der Fall ist; sondern von vorneherein erscheinen jene beim Menschen den letzteren untergeordnet. Es drückt sich schon darin der höhere Beruf des Menschen zur geistigen, freien Bewußtseinsthätigkeit aus, welche nicht bloß den Zwecken des leiblichen Lebens dient. Wenn die niederen Sinne vor der Entwicklung der höheren eine gewisse Stärke erreichen würden, so würden diese jenen doch immer untergeordnet bleiben. Der Geruchsinn, der gerade bei den höher begabten Thieren bald in großer Vollkommenheit sich zeigt, während die höheren Sinne noch zurückbleiben, entwickelt sich beim Kinde erst ziemlich spät, während längst schon das Ohr mit Aufmerksamkeit den Tönen lauscht und die Lust des Sehens aus dem Auge des Kindes leuchtet; wir können daran die physische Hülflosigkeit des Kindes in Beziehung auf die selbständige Erkenntnis seiner Nahrungsmittel, welche beim Thiere frühe schon durch den Geruchsinn vermittelt wird, erkennen, während schon das höhere geistige Wesen desselben seine Entfaltung begonnen hat. In Rücksicht auf die späte Entwicklung des Geruchsinns beim Kinde hat ein pädagogischer Roman des vorigen Jahrhunderts die Zeit, in welcher derselbe beim Kinde sich zu regen anfängt, als die Zeit der eingetretenen Straffähigkeit

des Kindes angesehen: ohne Zweifel ein höchst sinnreicher Einfall, nach welchem man nur das Kind riechen lassen darf, um zu wissen, ob man es strafen könne. Aber der Verstand sitzt dem Menschen nicht, wie dem Hunde, in der Nase; würde er ihm in der Nase sitzen, er würde es nie zur Vernunft bringen. Die höhere geistige Anlage des Menschen beruht wesentlich darauf, daß das Bewußtsein bei ihm nicht an die Sphäre der Empfindung gebunden ist, sondern an der frühen Kräftigkeit der höheren Sinne ein freies Organ seiner Entwicklung hat, daß sich in ihm damit eine klare Unterscheidung seiner selbst und der äußern Dinge bildet; so ist es fähig, in das Bewußtsein seiner freien Thätigkeit auch das Bewußtsein einer Schranke derselben aufzunehmen, die es nicht überschreiten darf. Es ist allein das Bewußtsein der Freiheit, mit dem auch ein Bewußtsein der Beschränkung derselben möglich ist, weswegen diese Beschränkung immer die Freiheit, einen Grad der Reife der Selbstthätigkeit, die als solche ihrer selbst bewußt ist, voraussetzt und sich sehr hüten muß, dieselbe zu verkümmern und zu unterdrücken. Dieses Bewußtsein der eignen Selbstthätigkeit, der eignen selbständigen Individualität entwickelt sich in der That mit dem objectiven Bewußtsein der Gegenstände durch Uebung und Entwicklung der höheren Sinne. Die reine Lust am Sehen und Hören, welche um ihrer selbst willen geübt werden, der ungemeine immer frische Reiz, welchen Farben und Töne auf das Kind ausüben, zeigen, wie das Bewußtsein in ihm in einer kräftigen Entwicklung begriffen ist; und bedenken wir dabei, welchen Reiz insbesondere die menschliche Gestalt, der Ton der menschlichen Stimme, — sie scheinen in der That der adäquate Gegenstand seines Gesichts- und Gehörsinns zu sein, — auf das Kind ausübt, so sehen wir, wie der Trieb der menschlichen Seele, im Bewußtsein aus sich herauszugehen, und Aeußeres als solches in sich aufzunehmen, schon frühe die menschliche Gemeinschaft stiftet, und die Quelle sittlicher Verhältnisse ist. Der große Reiz, welchen Töne, die Töne der menschlichen Stimme für das Kind haben, liegt der (wenn die ersten Anfänge überwunden sind, außerordentlichen) Leichtigkeit zu Grunde, mit welcher sie die Sprache lernen.

Eben dieses Sprechenlernen der Kinder beweist aber auch, wie sie schon frühe die Wahrnehmungen, die Vorstellungen objectiver räumlicher und zeitlicher Verhältnisse, welche sie bilden, sich aneignen, mit dem Bewußtsein ihrer selbst verknüpfen, um nun in der Anwendung der Worte auf die entsprechenden Gegenstände ihre Vorstellungen, die sie haben, in den Wahrnehmungen zu reproduciren. Und abgesehen davon, daß überhaupt mit dem im Sehen und Hören sich bildenden Bewußtsein von Gegenständen zugleich das Bewußtsein ihrer selbst sich bilden muß, so tritt ganz entschieden mit diesen Reproductionen das Ichbewußtsein hervor, und leicht möchte man an der Freude, die sie an solchen Reproductionen, an dem Wiedererkennen ihrer Vorstellungen in den Wahrnehmungen, an ihrer Fähigkeit, die Gegenstände zu benennen, haben, erkennen, wie darin das Bewußtsein ihrer selbst, das Bewußtsein, daß sie im Besitz dieser Vorstellungen sind, sich vollzieht. Bedeutsam für die Entwicklung des Ichbewußtseins ist daher die gewohnte Umgebung, das Zusammenwohnen mit den Eltern, Geschwistern, und sittliche Verhältnisse sind die Basis der psychischen Entwicklung des Kindes. Natürlich müßen die Kinder dieses Bewußtsein ihrer selbst haben, ehe sie das Wort dafür mit der Sprache lernen. Kant bemerkt am Anfang seiner pragmatischen Anthropologie, daß das Kind zuerst in der dritten Person von sich redet und dann erst Ich zu sich sagt, und setzt hinzu: vorher fühlt es sich selbst, jetzt denkt es sich selbst. Ich habe jedoch beobachtet, daß das letztere sogar dem erstern vorhergeht, mit demselben zusammengeht, und dann erst später allein sich erhält. Das hängt also lediglich mit dem Sprechenlernen der Kinder zusammen und hängt dabei noch insbesondere davon ab, ob die Kinder leichter im Stande sind, die Rede der Eltern an sie aufzufassen (wo sie dann mit ihrem Namen von sich sprechen werden), oder auch die Rede der Eltern an andere, im letztern Falle werden sie bemerken, daß die Eltern von sich Ich sagen, und werden dasselbe Wort auf sich anwenden. Aber eine Entwicklung des Selbstgefühls selbst in dem Uebergang

von der Rede von sich in der dritten Person zu der, in welcher sie Ich von sich sagen, haben wir keinen Grund anzunehmen.

Im Zusammenleben des Kindes mit andern verschmilzt das Bewußtsein seiner selbst mit dem Bewußtsein der andern, welches ursprünglich auf dem gewöhnlichen Wege der Sinnesthätigkeit entsteht, zu einer so festen Verbindung, daß das eine sich von dem andern nicht mehr trennen läßt, und mit der Vorstellung der andern verknüpft sich die Vorstellung seiner selbst, worin, wie gesagt, das Ich erst zu seiner vollen Entwicklung kommt, in der vielfachen, stetig fortdauernden Förderung, mitunter auch Hemmung der eigenen Willkür durch dieselben, wobei denn der Entwicklungstrieb des Selbstbewußtseins sich auch in dem Streben kund giebt, auf die andern zurückzuwirken, ihnen zu dienen, und wohl auch sie zu meistern, um darin sich selbst in andern gegenständlich zu werden. Die psychische Entwicklung des Kindes, die Entwicklung der Function des Bewußtseins ist daher, dürfen wir sagen, durchgängig durch die menschliche Gemeinschaft bestimmt; seine Sinne, welche die Organe des Bewußtseins sind, müßten verkümmern, wenn sie nicht an der menschlichen Gestalt, der menschlichen Stimme ihr adäquates Object finden würden; seine Fähigkeit, Vorstellungen festzuhalten und zu reproduciren, stellt sich wesentlich in der Aneignung der Sprache dar, und ist durch diese wesentlich bedingt und gebunden; sein Selbstbewußtsein ist unmittelbar nur in der Gemeinschaft mit andern möglich: nur in diesem Boden wächst und gedeiht die Seele des Kindes. Was aber die Form seines Bewußtseins gegenüber von der später sich entwickelnden charakterisirt, das ist das gänzliche Aufgehen in den Moment der Gegenwart, wornach es sich mit völliger Unbefangenheit eben nur den gerade entstehenden Impulsen hingiebt, ich möchte sagen, die Zwecklosigkeit seines Lebens. Die unmittelbare Empfindung ist es, von der es bestimmt wird; es ist in ihm noch kein Bruch eingetreten zwischen einem constanten Inhalt des Bewußtseins und den immer erst entstehenden Eindrücken, welche für es fast immer den ganzen Reiz und die ganze Frische neuer Eindrücke haben; es hat nicht die Vorstellung von Aufgaben, von Zwecken, die über den Moment hinausreichen, welche die gegenwärtigen Impulse sich unterordnen. Wenn dem Kinde solche Aufgaben gegeben, wenn ihm Zwecke vorgeschrieben werden, so wird es in eine wesentlich höhere Stufe erhoben, die eigentliche Erziehung beginnt, damit es allmählich lerne sich selbst Zwecke zu setzen, durch diese die unmittelbar entstehenden Antriebe zu beherrschen, und den veränderlichen Inhalt des Bewußtseins, in welchen die Seele des Kindes aufgeht, einem constanten Inhalt unterzuordnen. **Reiff.**

Bezirksschule, s. Schulbezirk.

Bezirksschulinspectorat, s. Schulregiment.

Bibel, nach dem griechischen biblia, d. h. die Bücher, die Sammlung derjenigen Schriften des alten und neuen Bundes, welche nach dem von Anfang überlieferten Zeugnisse der Kirche als unbedingt reine und mustergültige Darstellung der seligmachenden Wahrheit anzusehen sind, seit Chrysostomus mit diesem Sammelnamen genannt, bei den Katholiken die alttestamentlichen Apokryphen mit ein-, bei den Reformirten letztere schlechthin ausschließend, nach lutherischer Weise von diesen als einer nützlichen Zugabe begleitet; nach katholischer Lehre nur das erste Glied der Tradition und daher nur durch letztere überhaupt und durch die Auslegung des unfehlbaren Gesammtlehramtes in der Kirche wahrhaft verständlich, nach evangelischer Anschauung über alle Tradition erhaben und dieser als Richterin gegenüberstehend, in allen wesentlichen Puncten klar an sich selbst und wie die Sonne nur in ihrem eigenen Lichte zu erkennen. — Wenn das Gedeihen der pädagogischen Thätigkeit einestheils wesentlich davon abhängt, daß der Erzieher und Lehrer den Menschen als den Gegenstand seines Wirkens nach seiner ewigen Seite erkannt hat: so ist es anderntheils von keinem geringeren Belange, daß er die Mittel der Erziehung und Bildung einer menschlichen Persönlichkeit vom rechten Standpuncte aus überschaut und im Stand ist, alles was zur Förderung seines Zweckes dienen kann und alles in der rechten Ordnung zu gebrauchen. Diesen Standpunct findet

er einzig und allein in der Bibel. Für den in göttlichen Dingen unterrichteteren Christen geht dies schon aus dem geheimnisvollen Zusammenhange hervor, in welchem die h. Schrift mit dem Wesen Gottes selber steht. Durch das Wort Gottes, d. h. durch die ewige persönliche Offenbarung Gottes, ist die Welt geschaffen, wird sie fortwährend erhalten und getragen. Durch die lebendige und wesentliche Vereinigung desselben mit der menschlichen Natur ist diese selbst erlöst und erneuert worden. Aus der persönlichen Lebensmittheilung aber, durch welche dieses menschgewordene göttliche Wort sich selbst wieder in den von ihm zuerst ergriffenen und umgewandelten Menschen offenbarte, ist jene Gesammtheit von Wahrheitszeugnissen entstanden, deren erste, reine und vollkommene, schlechthin musterhafte Darstellung, die heilige Schrift gleichfalls mit dem Namen des Wortes Gottes bezeichnet und über alle anderen Offenbarungen des Geistes, auch des göttlichen (z. B. in der Natur), hervorgehoben wird. Die Schrift ist daher im eigentlichsten Sinne ein Theil der persönlichen Lebensoffenbarungen Gottes und steht mit jenem ewigen Worte, durch welches die Schöpfung und Erlösung der Welt geschah, in einem untrennbaren Zusammenhange, wie man denn auch sagen kann, daß das geistige Leben der neuen Creatur (2 Cor. 5, 17.) von ihr vornehmlich getragen und fortwährend erneuert wird. Dieses Verhältnis zu dem geistigen Leben der Menschheit, nach welchem sie als ein lebendiger Anfang, als ein Urquell erscheint, ist zwar nicht schlechthin das einzige der Art in der Geschichte der Menschheit. Einigermaßen eine ähnliche Stellung nehmen auch z. B. die heil. Bücher nichtchristlicher Völker, z. B. der Juden, Chinesen, der Muhamedaner ein, sofern das ganze religiöse Dasein dieser Nationen sich an dieselben angeschlossen und zum Theil Jahrhunderte hindurch in Geleisen derselben erhalten hat. Ebenso sind z. B. die Schriften des sogenannten classischen Alterthums, der Griechen und Römer, innerhalb eines bestimmten Kreises nicht nur Richtschnur, sondern auch Quelle des geistigen Lebens für die späteren Geschlechter geworden und werden es wohl für die ganze jetzige Weltentwicklung bleiben. Aber zum Theil sind diese Bücher das, was sie sind, nur für die niedrigeren Gebiete des geistigen Lebens, wie denn z. B. auch ein ungläubiger Philosoph der neuern Zeit nicht so leicht behaupten wird, daß der wahre Begriff von dem göttlichen Wesen (dem „Absoluten") durch Zurückgehen auf die Gottesbegriffe der römischen und griechischen Classiker gewonnen werden müße. Zum andern Theile haben sie neben manchen reineren Begriffen von Gott und Welt auch wieder die verderblichsten Elemente eines systematisirten Aberglaubens mit sich gebracht und nicht nur auf die Sittlichkeit, sondern auch (z. B. durch das Kastenwesen) auf die geistige Entwicklung der Völker so zerstörend eingewirkt, daß sie eher als ein Gegenbild der Schrift, denn als ein Seitenstück derselben betrachtet werden müßen. Die Bibel allein ist diejenige Sammlung alter, heiliger und classischer Schriften, die nicht bloß auf die Gottesbegriffe der Menschheit und zwar ohne Unterschied der Nationalität, eine durchaus befreiende, belebende und veredelnde Wirkung ausgeübt, sondern auch jedem anderweitigen Bildungselemente des Geistes zum Anhalt und Mittelpuncte gedient hat. Dieses Verhältnis zeigt sich am auffallendsten in der Thatsache, daß dieselben Völker, auf deren Geisteserzeugnissen die schöne menschliche Bildung der heutigen Zeit ruht, aus dem Zerfall ihres eigenen geistigen, sittlichen und religiösen Lebens nicht durch ihre nationale Literatur, sondern durch die h. Schrift errettet, in eine völlig neue Bahn der Geistesthätigkeit gebracht und zu einer bisher in der Welt beispiellosen Höhe des Einflusses auf andere Nationen erhoben worden sind. *) Von da an knüpft sich die ganze Weltgeschichte an die Ideen, welche der h. Schrift entnommen, und durch die Kirche nur weiter gebildet zum Gegenstande der Missionspredigt gemacht wurden. Die Geschichte

*) Wir denken hiebei auch an die welthistorische Bedeutung der ursprünglich in der griechischen Nationalität wurzelnden, ihrer völligen Erweckung noch harrenden griechischen Kirche und an die in dem christlichen Griechenthum sichtbaren Keime künftiger weltgeschichtlicher Größe.

der Kirche weist es nach, daß auch diejenigen Wissenschaften, die in späterer Zeit aus der Verbindung mit der Schrift ganz herausgetreten sind, wie z. B. die Rechtswissenschaft und Arzneikunde, zuerst mit Hülfe der Schrift ihre neuen, der christlichen Civilisation entsprechenden Wege gehen lernten. Die Wiedererweckung der classischen Studien im Mittelalter ist durch die Kreuzzüge vermittelt; diese selbst aber sind nur eine Wirkung des neu auflebenden Interesses an den Hauptthatsachen der biblischen Geschichte. Die großen Bewegungen, durch welche die Reformation vorbereitet wurde, wie diese selbst, sind urkundlich durch nichts anderes als durch das Studium der Schrift entstanden, und diese ist somit auch die Ursache davon, daß nun die germanischen Völkerschaften, Deutschland insbesondere, einen geistigen Einfluß auf die Cultur der Welt auszuüben anfiengen, der nur in dem seinesgleichen hat, was man zuvor in der Geschichte der römischen Nation beobachtet hatte. Ueberdies hat sie in gewisser Hinsicht die Stelle selbst der humanistischen Bildungsquellen vertreten. Sie ist seit den Zeiten der Reformation durch die Lutherübersetzung die Sprachbildnerin des deutschen Volkes geworden und beweist sich als solche noch heutiges Tages in dem Grade, daß selbst Männer wie Goethe bekannten, aus ihr ihre beste Kenntnis der deutschen Sprache geschöpft zu haben. Ebenso gilt in England und Frankreich die reformatorische Schriftübersetzung als die kräftige Wurzel der neueren Sprachentwicklung dieser Völker. Die hohe Blüte des Gewerbsfleißes, des Handels, sowie die Menge ausgezeichneter und höchst folgenreicher Erfindungen auf dem Gebiete der angewandten Naturwissenschaften, welche unter den protestantischen Nationen mehr als anderswo zu Tage gekommen sind, zeugen von der ungemeinen Kraft geistiger Belebung und Veredlung, welche in dem Worte Gottes enthalten ist. Unbefangenen Beobachtern der menschlichen Natur fällt die seltene geistige Empfänglichkeit und Denkfähigkeit auf, durch welche sich fleißige Bibelleser der niederen Stände nicht nur über ihre Standesgenossen, sondern sogar über die allgemeine Bildungsstufe höherer Stände erheben und bei welcher sie durch die Ursprünglichkeit ihrer Gedanken die Geistesstufe gebildeter Philosophen erreichen, während sie nach Klarheit und praktischer Tiefe dieselbe noch überragen.

Zu dieser Geschichte, welche die biblische Literatur hinter sich hat, kommt, daß überhaupt alle diejenigen Kennzeichen, die man sonst von einem ausgezeichneten schriftstellerischen Producte erwartet, auf die Schrift in ausgedehntestem Maße Anwendung finden. Ihre Ausbreitung nimmt mit jeder Periode der Geschichte zu und der Bedarf berechnet sich jährlich nach Millionen von Exemplaren — so daß sie schon in gewerblicher Beziehung eine merkwürdige Erscheinung heißen muß. In alle Sprachen der Welt findet sie Eingang, und gerade in gegenwärtiger Zeit ist sie die einzige Ursache von der geistigen Erweckung unzähliger, bisher unbekannter Sprachen, — für die Philologie ein ganz außerordentliches Moment, zumal da sich daran zugleich der großartige Gedanke geknüpft hat, ein für alle Nationen gemeinsames Alphabet zu erfinden.

Zieht man ferner ihren Inhalt und die Art ihrer Darstellung in näheren Betracht, abgesehen von dem besondern Zwecke, dem sie dient, so ist sie auch in dieser Hinsicht einzig in ihrer Art. Der erhabene Geist des mosaischen Gesetzes fand seine Bewunderer unter den heidnischen Griechen und Römern; Philosophen wie Rousseau gestanden, daß die Majestät der Schrift sie in Staunen versetze. Nicht wenige der größten Forscher im Gebiete des Geistes und der Natur, ein Cuvier, Newton, Bonnet, Boerhave, Leibnitz, beugten sich vor den unermeßlichen Schätzen philosophischer und naturwissenschaftlicher Gedanken, die in ihr liegen. Bernoulli, einer der größten Mathematiker, bereute am Ende seines Lebens, daß er so viele Zeit den Wissenschaften und so wenig Stunden der Religion gewidmet hatte, und gab seinen Zuhörern den Rath, sich an das Wort Gottes zu halten. Albrecht von Haller, sein großer Schüler, ein Mann, der viele Tausende von Büchern gelesen hatte und die gegen das Evangelium gerichteten Schriften beinahe alle aus eigenem Studium kannte, giebt diesen

das Zeugnis, daß sie nicht einmal die Worte der Schrift in ihrer äußeren Bedeutung gefaßt, noch auch Kenntnis der Natur genug besessen, um über ihren Inhalt ein Urtheil zu fällen (Briefe über die Offenbarung, neu herausgeg. v. Auberlen, 1858. S. 19 ff.). Humboldt (Kosmos, Bd. 2, S. 44 ff.) bewundert die erhabene Darstellung des Kosmos im 104. Psalm und das Buch Hiob, besonders die tiefgreifenden, noch jetzt ungelösten physikalischen Fragen des 37. Capitels. Goethe findet im Buche Ruth „das Lieblichste, was uns episch und idyllisch überliefert worden ist“ (im westöstl. Divan; s. Humboldt a. a. O.).

Alle solche Betrachtungen der Schrift vom menschlichen Standpuncte aus sind freilich nicht hinreichend, ihre wahre Bedeutung für die Menschheit ins Licht zu setzen, da sie, wie Johannes v. Müller von den Psalmen sagt (Allgem. Geschichten, I. S. 447), „weniger zur Lust, weniger für Witz, als aus Herzensdrang oder in hoher Begeisterung, und nicht sowohl für müßige Kenner, als für das Bedürfnis vielversuchter Männer geschrieben ist.“ Auch dem ernsten Bewunderer und Forscher entzieht sich das Innerste ihrer Offenbarungen, wenn ihm der Schlüssel dazu fehlt, der lediglich in dem Drange eines angefochtenen Gewissens und in dem lebendig gewordenen Bedürfnisse nach der persönlichen, erlösenden und heiligenden Gemeinschaft mit Gott zu finden und von der geistigen Höhe, die ein Mensch einnimmt, schlechthin unabhängig ist. Die Bibel ist Gottes Wort als die unbedingt vollkommene und ausreichende Mittheilung des göttlichen Geistes an den Menschengeist in Geschichte und Lehre. Sie ist die Geschichte Gottes und der Welt von Anfang an bis zu Ende in bewundernswerther Kürze, Einfalt, Kraft und Klarheit dargestellt, allseitig genug, um jeder Thätigkeit, die zum Wesen des Geistes gehört, der Wissenschaft von Gott, von der Welt, von der Menschheit, von den Sitten und Rechten der letzteren, wie auch der Kunst (zunächst in ihrer höchsten Sphäre, der Poesie) einen lebendigen Anstoß zu geben, und weit genug, um jeder wahrheitsgemäßen Forschung noch Raum zu freier Bewegung zu lassen. Ihr Grundgedanke: das vollendete Reich Gottes auf Erden, bezeichnet das höchste und umfassendste Ziel des menschlichen Strebens in Staat und Kirche. Ihre Lehren von dem unbedingten Werthe des einzelnen Menschen, von der ursprünglichen Vollkommenheit desselben, von dem Verluste dieser Vollkommenheit durch die Sünde, von der Fähigkeit der menschlichen Natur zur Wiederherstellung in den ehemaligen Stand, von der Erscheinung einer schlechthin vollkommenen (idealen) menschlichen Persönlichkeit in Jesu von Nazareth, und der in ihm bereits principiell vollzogenen Einigung Gottes mit der Menschheit, von der Aufhebung des Zwiespaltes zwischen der Menschheit und Gott durch das stellvertretende Leiden des Gottmenschen, von dem Beginne einer neuen, geistig-leiblichen Weltschöpfung, deren Anfangspunct seine Auferstehung war, von dem vertrauensvollen, selbstthätigen Anschlusse an diese ideale Persönlichkeit, in welchem die Bedingung der gleichen Idealität für alle Menschen liegt, ihre Aussprüche über Wissen und Gewissen, Zucht und Strafe, Lehre und Leben, enthalten ebensosehr die Grundlinien der göttlichen Erziehungsthätigkeit in Hinsicht der ganzen Menschheit, wie sie zugleich das wesentlichste Mittel sind, durch welche dieselbe bisher ausgeübt wurde und ferner wird ausgeübt werden. Ihre Weissagungen endlich von dem Ziele aller jener göttlichen Einwirkungen, der Herstellung eines die ganze Welt umfassenden vollkommenen Friedensreiches entsprechen so sehr den tiefsten Bedürfnissen der menschlichen Natur, daß gerade die der h. Schrift feindseligsten Umwälzungen in dem Leben der christlichen Völker diesen Gedanken, obwohl in verzerrter Gestalt, am meisten hervorgekehrt haben.

Aus alle dem erhellt nun die absolute Wichtigkeit der Bibel für die Pädagogik. Was das Hauptbildungs- und Erziehungsmittel des gesammten Menschengeschlechtes ist, das muß offenbar diese Stelle auch bei den einzelnen Menschen behaupten. Die Bibel wird hier in derselben Weise theils die

unmittelbare, theils die mittelbare Quelle sein müßen, aus welcher die lebendigen Kräfte zur geistigleiblichen Erneuerung der Persönlichkeit geschöpft werden. Indem der christliche Pädagog sich das Ziel steckt, dem Geiste Gottes in der Befreiung des Menschengeistes von den Banden der Unwissenheit und Sünde als berufener Mitarbeiter zu dienen, an dem Kinde zur Herstellung der idealen Menschheit nach dem Muster der Persönlichkeit Christi mitzuwirken und dasselbe zu diesem Zwecke in die unmittelbare Verbindung mit Christo selbst zu bringen: wird er es vor Allem darauf anlegen, das Kind mit der Bibel als dem Urquell des lauteren und untrüglichen göttlichen Wortes bekannt zu machen und ihm den selbständigen Gebrauch derselben je eher je lieber möglich zu machen. Er wird das Kind daran gewöhnen, die h. Schrift, noch ehe es dieselbe zu eigener Belehrung in die Hand nehmen kann, als Wort Gottes im besonderen Sinne zu verehren. Zu diesen Zwecken eignet sich vor allem andern die lebendige Mittheilung ausgewählter biblischer Geschichten des Alten wie des Neuen Testaments, vornehmlich der Lebensgeschichte Jesu, und seiner Kindheitsgeschichte wieder insbesondere, weil diese Abschnitte der h. Schrift durch ihre hohe, im schönsten und vollsten Sinne kindliche Darstellung erfahrungsmäßig einen Reiz auf Gemüth und Geist und namentlich auch auf die Einbildungskraft des Kindes ausüben, wie durchaus kein anderes geschichtliches oder dichterisches Product. Ihre einfachen, kurzen Sitten- und Sinnsprüche sind der kindlichen Fassungskraft, sowohl was das Gedächtnis als was den Verstand betrifft, in hohem Grade angemessen, und bilden die gediegene Grundlage der künftigen höheren Erkenntnis. Daher muß ihm sowohl das, was ihm in göttlichen Dingen als Wahrheit und Thatsache mitgetheilt wird, als auch die sittliche Vorschrift, Ermunterung, Ermahnung, Rüge, durch welche sein Thun und Lassen geregelt werden soll, bei jeder schicklichen Gelegenheit unter ausdrücklicher Berufung auf die h. Schrift gegeben werden, um die Ehrfurcht vor derselben möglichst frühe in das Herz zu pflanzen und das Verlangen nach eigener Bekanntschaft mit ihr rege zu machen. Das mit dem täglichen Hausgottesdienste verbundene Bibellesen wird ihm zugleich von der zarten Kindheit an den Eindruck von der Unentbehrlichkeit der Bibel für das tägliche Leben beibringen, und wenn manche Bibelabschnitte im Einzelnen auch wenig darbieten sollten, was das Kind für sein Verständnis sich zurecht machen kann, so wird dafür die erbauliche Wirkung solcher Bibelstücke, deren Inhalt ihm bereits durch Erzählungen bekannt geworden ist, oder in denen es die ihm lieb gewordenen Sprüche und Gebete wieder findet, eine um so lebendigere sein. Bei dem Uebergange aus der bloß häuslichen Erziehung in die Schule ist derselbe Weg von dem Lehrer einzuhalten. Ist auch für die ersten Schuljahre an einen Gebrauch der Bibel als Unterrichtsbuch noch nicht zu denken, so wird doch dieselbe von dem Augenblick an, wo das Kind zusammenhängende Sätze zu lesen und einigermaßen zu fassen im Stande ist, einen täglichen, wenn auch mitunter nur kürzeren Unterrichtsgegenstand abgeben. Den Auszügen aus der biblischen Geschichte wird in den Mittel- und Oberclassen der Volksschule das Lesen zuerst des N. Testamentes, dann auch des Alten folgen, mit unbefangener und offener Uebergehung der wenigen Abschnitte, welche der unverhüllten Erzählung geschlechtlicher Dinge wegen nicht für das öffentliche Lesen geeignet erscheinen, und deren ungefährer Inhalt in allgemeinen Ausdrücken angegeben werden kann, um den Zusammenhang festzuhalten, wie das ja auch bei Geschlechtsregistern, geographischen Verzeichnissen u. s. w. geschieht. Dem Reize lüsterner Neugierde, das überschlagene Capitel insgeheim nur desto gewisser zu lesen, ist einfach durch die Weckung heiliger Scheu vor der Bibel überhaupt und durch den Ernst zu begegnen, mit welchem der Lehrer auch sonst bei schicklicher Gelegenheit vor dem Misbrauche des göttlichen Wortes zu Scherz und Lust warnt, im Uebrigen alle besondere auffallende Strenge eines Leseverbotes zu vermeiden, und die Hauptsache dem Gewissen des Kindes, samt der Zucht des Geistes Gottes zu überlassen. Mit dem täglichen Lesen der h. Schrift in den Oberclassen sind ganz

kurze zum Verständnis dienende Erläuterungen zu verbinden. Ausführlichere Erläuterungen sind Gegenstand des Religionsunterrichtes durch den Geistlichen und der gottesdienstlichen Bibelstunden.

Die Hauptaufgabe der Volksschule ist: vollständige äußere Bekanntschaft mit der Schrift bis zum Austritt aus der Schule, erworben durch öfteres Durchlesen derselben von Anfang bis zu Ende und durch wiederkehrende Uebungen im Aufschlagen von Bibelstellen und Bekanntschaft mit dem Gange und Zusammenhange des Reiches Gottes durch die ganze Schrift hindurch, näheres Verständnis der einzelnen Hauptthatsachen und Lehren, und eine solche innere Gewöhnung an den Gebrauch der Schrift, daß das Kind gleichsam unwillkürlich sein Denken wie sein Handeln nach dem Maße der Schrift beurtheilt. Dem Eindringen in den Geist der h. Schrift leistet das Auswendiglernen ganzer Psalmen und sonst ausgewählter Bibelabschnitte einen nicht zu verkennenden Vorschub. Fleißiges Vergleichen verschiedenlautender, in ihrem Grundgedanken doch übereinstimmender Aussprüche der Schrift über einen und denselben Gegenstand wird die Kinder frühe darauf hinleiten, die Schrift in ihrer außerordentlichen Vielseitigkeit zu erkennen und der einseitigen Benützung einzelner Schriftausdrücke für gewisse Parteirichtungen sich zu entschlagen. Gesunde Bibelcommentare, wie die bekannten von Gerlach, Lisko, die Calwer Hausbibel, und Ausführungen einzelner Stücke, wie die trefflichen Bibelstunden von Besser, für eine umsichtige Behandlung dieses wichtigsten aller Lehrgegenstände unentbehrlich, werden dem Vortrage des Lehrers den rechten Gedankeninhalt verleihen, da kein Christ so voll des Geistes und der Erkenntnis ist, daß er bei der Durcharbeitung der h. Schrift der Vorarbeiten anderer bewährter und gelehrter Bibelforscher entbehren könnte. Als ein nicht zu verachtendes Hülfsmittel, zumal für das Haus und die Kleinkinderschule, mögen endlich noch gute biblische Bilder genannt werden, wie sie die neueste Zeit theils in, theils neben der Bibelausgabe zu Tage gefördert hat und gegen welche nur ein abstracter Rationalismus aus Unkenntnis des pädagogischen Werthes bildlicher Anschauungen Verwahrung einlegen kann.

Was von pädagogischer Aufgabe hinsichtlich der Bibel jenseits der Volksschule liegt, das kann im Wesentlichen nur eine Vertiefung und Erweiterung der bisherigen Aufgabe sein. Die Hauptgesichtspuncte bleiben sich jederzeit gleich. Auch in höheren Bildungsanstalten, Schulseminarien, höheren Bürgerschulen, Lyceen und Gymnasien, theologischen Seminarien muß die Bibel die unmittelbare Grundlage des Religionsunterrichts bleiben und sollte keine Lehrstunde dieser Art in etwas anderem als in zusammenhängendem, vielfach cursorischem Lesen der hl. Schrift oder wenigstens ihrer Hauptstücke bestehen. Das Herausnehmen einzelner Bücher der hl. Schrift, sei es in deutscher Uebersetzung oder in den Ursprachen, und die ausführliche (statarische) Erklärung derselben ist kein Gewinn für die religiöse Bildung der Jugend, wenn nicht für die Auffassung der Schrift im Großen und Ganzen mindestens dieselbe Zeit und Kraft verwendet wird. Das Auswendiglernen einzelner ausgezeichneter Abschnitte gewinnt auf der Altersstufe der heranreifenden Jugend wieder eine viel höhere Bedeutung, als in der Volksschule und wird, wenn es in der Ursprache geschehen kann, zugleich ein philologisches Moment von der größten Bedeutung sein, dessen Wirkung in theologischen Seminarien sich noch um einen weiteren Grad erhöht, wenn der Zögling angeleitet wird, in sachgemäßem, kunstgeübtem Gebrauch der Sprache Stücke zum Zwecke der Erbauung frei vorzutragen. Der Universitätsbildung mag es vorbehalten bleiben, die hl. Schrift als Gegenstand gelehrter Forschungen darzustellen, von der auch eine mit heiligem Sinn und Geiste geübte Textkritik nicht ausgeschlossen bleiben kann. Dagegen ist die Vornahme solcher Untersuchungen in den der Universität vorangehenden Bildungsanstalten als ein entschiedener pädagogischer Fehler zu bezeichnen, da Jünglinge, die noch keinen Ueberblick über die Gesammtaufgabe der Wissenschaft haben, auch noch nicht soviel Freiheit des Geistes besitzen können, um einestheils die Nothwendigkeit solcher Untersuchungen einzu-

sehen und anderntheils die Unabhängigkeit des Glaubens von den Ergebnissen einer wahrhaft geistlichen Textkritik zu behaupten. Ueberhaupt wird die evangelische Pädagogik vor dem Irrwege sich hüten müssen, auf welchem sie sich im natürlichen Zusammenhange mit der allgemeinen Verirrung des kirchlichen und christlichen Bewußtseins so lange Zeit hindurch bewegt hat. Sie wird die Bibel nicht so einseitig als Gegenstand des Unterrichts, sondern eben so sehr und zu gleicher Zeit als Mittel der Erziehung zu behandeln haben. Das erbauliche Element wird durch alle Stufen der pädagogischen Thätigkeit hindurch (die höchste, die Universitätsstudien nicht ausgeschlossen) mit dem didaktischen ins Gleichgewicht gesetzt werden müßen. Wir verstehen aber unter dem erbaulichen Elemente keineswegs bloß die Anregung des Gemüths, die Weckung religiöser Gefühle. Wir reden von dem Einflusse, den sie auf den Willen, auf das Gewissen der Zöglinge, auf ihre Stellung zu Gott, zu sich selbst, zu andern Menschen, zur Creatur überhaupt ausüben soll; wir verlangen, daß sie als etwas den ganzen Menschen nach seinen höheren sowohl als niedern Trieben, als etwas Person= und Charakterbildendes und zwar als das erste und wesentlichste Mittel in dieser Hinsicht erkannt werde. Der Lehrer und Erzieher muß es darauf anlegen, das Herz seiner Zöglinge für jene blitzartigen Wirkungen empfänglich zu machen, mit welchen das Wort der Schrift bald da bald dort in die Seelen einschlägt, und durch welche sie dem inneren Leben jene völlig veränderte Richtung giebt, die man Bekehrung nennt, doch hat er es nicht auf solche Wirkungen anzulegen, vielmehr die langsamen und stillen Erfolge des Unterrichts im Worte Gottes eben so hoch anzuschlagen, und vor Allem darauf zu sehen, daß dasselbe an ihm selbst gewirkt habe, was es an den Kinderseelen wirken soll.

Indem wir so die Bibel als das wesentliche Mittel zur Charakterbildung erkannt haben, führt uns dies auf eine andere pädagogische Eigenschaft der hl. Schrift — auf ihren Anspruch und ihre Fähigkeit, Centrum der gesammten geistigen und sittlichen Bildung zu sein. — Der natürliche Mensch muß durch das gebildet werden, woraus er geschaffen ist, und womit er nach Gottes Ordnung beständig in Verkehr und Zusammenhang steht: durch die Natur. Die natürlichen Triebe und Bedürfnisse des Menschen gehören zu seinem Dasein, zumal dem jetzigen, so nothwendig als die geistlichen und göttlichen. Nehmen sie gleich in der Bestimmung des Menschen eine ungleich geringere Stellung ein als die letzteren, so genießen sie doch vermöge der Schöpfungsidee eine gewisse Eigenthümlichkeit und Selbständigkeit neben jenen und werden verwerflich erst dann, wenn sie letzteren im Wege stehen oder sich gar an die Stelle derselben setzen wollen. Abgesehen davon aber sind sie so zu sagen eine Welt für sich, die zwar des Lichtes von oben bedarf und in ihrer Hauptbewegung sich um jenes obere Centrum dreht, im Uebrigen jedoch auch ihre eigene Achse hat, um die sie sich bewegen muß. Mit andern Worten: die natürlichen Wissenschaften, Künste und Fertigkeiten, gehören sie nun mehr dem Geistes= und Gemüthsleben oder mehr dem des Leibes an, sind ein in sich selbst berechtigtes Bildungsmittel, ein eigenthümlicher, von der Schrift nicht schlechthin abhängiger Lehrgegenstand. Auch in ihnen liegt eine gewisse ursprüngliche Kraft der Verstandes=, Gemüths=, Willens=, überhaupt der Personbildung, wie denn Geschichte und tägliche Erfahrung lehren, daß menschliche Sittlichkeit, lebendiges Wissen, Kraft und Adel, Reichthum und Feinheit der Empfindung in menschlichen Dingen keineswegs bloß durch das Wort Gottes und ein lebendiges Christenthum hervorgebracht werden, sondern bis auf einen gewissen Grad auch selbständig ohne dieses erscheinen. Der Unterricht in den allgemeinen Elementarkenntnissen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, sowie der in Realien u. s. f. kann nicht schlechthin an Gottes Wort gebunden sein. Die Bibel kann weder Rechen=, noch Sing=, noch Lesebuch sein, sie kann nicht den ausschließlichen Stoff für Dictirtschreiben und andere schriftliche Sprachübungen abgeben; sie ist kein Handbuch der Geographie und der Geschichte, die heilige ausgenommen. Der Gebrauch eines besonderen

Lesebuches, welches in den Oberclassen der Volksschule nur die Stelle der in den niedern gebrauchten Fibel einnimmt, und zugleich als Unterrichtsmittel in Realien dient, ist daher an sich so wenig zu verwerfen, als die Anwendung eines besondern Rechenbuches oder besonderer Schreibvorlagen. Es ist vielmehr ein Unterrichtsmittel dieser Art in Folge der gesteigerten Bildungsbedürfnisse dringendes Erfordernis. Nur daß durch ein solches Lehrmittel die Bibel als tägliches Erbauungsmittel der Schule nicht verkürzt und der außerbiblische Lehrstoff nicht in einer Weise vermehrt werden darf, durch welche der Unterricht in dem reellsten Stoffe, den es giebt, dem göttlichen Worte mit seiner Fülle von Gottes-, Welt-, Natur- und Menschenkenntnis, zurückgedrängt wird — eine Klage, die wir gegen neuere Lesebücher, wie z. B. das württembergische, entschieden erheben müßen. — Denn bei aller Anerkennung der bedingten Selbständigkeit dieser Bildungselemente ist es doch unläugbar, nicht nur, daß alle diese Erscheinungen des natürlichen Lebens, wenn sie mit der Schrift in Berührung gebracht werden, in einen ungleich vollkommeneren Gang ihrer Entfaltung eintreten, und aus ihrem häufigen stückweisen Auftreten in eine regelmäßige Verbindung miteinander übergehen, sondern auch, daß wo jene Berührung schon einmal stattgefunden hat und wieder gelockert oder gelöst wird, die natürliche Entwicklung ein weit schlechteres Ergebnis liefert, als irgend je zuvor. Hieraus ergiebt sich für die Bibel eine doppelte Stellung inmitten der übrigen Unterrichts- und Erziehungsmittel. Nach der einen Seite hin giebt sie ihnen das Maß und Ziel und so zu sagen Tempo und Takt ihrer Bewegungen an. Sie regt das Streben nach Ausbildung der natürlichen Kräfte an, indem sie die allseitigen Bedürfnisse und Fähigkeiten der menschlichen Natur erkennen lehrt, und die Aufsuchung der Mittel zu ihrer Befriedigung als Gewissenssache erscheinen läßt, wie denn z. B. die Leibesübung in nichts einen so festen Anhalt und eine so starke Triebfeder finden wird, wie in der aus der Schrift geschöpften Ueberzeugung, daß der Leib, als ein Meisterstück der künstlerischen Schöpferhand Gottes, auch die systematische Ausbildung zur Idee seiner Vollkommenheit verdiene und fordere, und daß er mit auf diesem Wege ein Tempel des hl. Geistes werden müße. Sodann setzt sie allen Bestrebungen dieser Art wiederum ihre rechte Schranke, indem sie das Hervorheben der Leibeskraft auf Kosten des geistigen Lebens, oder das Betonen einer niedern Geistesthätigkeit, wie z. B. der mathematischen, der formal sprachlichen auf Kosten der höheren und höchsten als eine Verkehrung des natürlichen Verhältnisses zwischen Leib, Seele und Geist erkennen lehrt. In allen diesen Stücken erweist sich die Bibel als Centrum der Bildung nicht sowohl dadurch, daß sie den Stoff herbeischafft und dessen Gesetze bestimmt, als vielmehr dadurch, daß sie alle Lebenskräfte aufschließt, in Bewegung setzt und ihre Thätigkeit im richtigen Verhältnisse zu einander erhält. Diese herrschende Stellung einzunehmen eignet sich kein anderes Bildungsmittel. Die Pädagogik aller christlichen Jahrhunderte hat ihre wirklich lebensfähigen und fruchttragenden Schößlinge nur unter diesem Einflusse getrieben. Auch da, wo sie eher in Gegensatz und Feindschaft gegen das Wort Gottes getreten ist, hat sie ohne ihr Wissen von der Schrift gelebt. Weder Rousseau's Menschenrechte, noch der Philanthropismus des vorigen Jahrhunderts können ihre Grundgedanken auf eine andere letzte Quelle zurückleiten. Immer hat die Pädagogik entweder solche Zwecke verfolgt, welche erst durch die hl. Schrift hervorgezogen und von der ungläubigen Zeitrichtung in ihrer vermeintlichen Selbständigkeit und Ursprünglichkeit nur einseitig ins Auge gefaßt wurden, oder sie hat, wie z. B. in einzelnen Aeußerungen Rousseau's, mit einer Auflösung aller Gesetze der Menschlichkeit geendigt und sich selbst vernichtet. Wenn dieser Selbstauflösungsproceß nicht so rasch von statten geht, als es dem Principe nach erwartet werden sollte, so liegt die Ursache allein darin, daß vermöge des Zusammenhangs mit dem allgemeinen, von den biblischen Ideen seit Jahrhunderten durchdrungenen und wenn nicht innerlich, so doch äußerlich beherrschten Volksleben, immer wieder Zuflüße lebendigerer Art von allen Seiten hereindringen und auf die Maſſe

innerlich fauler Gedanken wie ein conservirendes Mittel für längere Zeit einwirken. Die größere Scheidung aber, welche im Laufe der Zeiten zwischen Wahrheit und Irrthum eintritt, muß dieses Verhältnis auch in entschiedenerer Weise an den Tag bringen. Die biblischen Ideen wirken in solcher Umgebung andererseits wieder zersetzend, sie beschleunigen später den Zersetzungsproceß, den sie anfangs noch aufgehalten hatten und reinigen damit den Weg für eine neue Entwicklungsperiode des Reiches Gottes.*)

K. Lechler.

Bibellesen. Bibellectionen. Unter Bibellectionen verstehen wir, zum Unterschiede von der katechetischen Besprechung einzelner Bibelstellen und von der Mittheilung biblischer Geschichten durch mündliche Erzählung oder nach Anleitung eines besondern sogen. biblischen Historienbuchs, diejenigen Schulstunden, in welchen die Bibel (oder größere Abschnitte derselben) gelesen und, soweit es zum Verständnis des Lesestückes erforderlich ist, erklärt wird.

I. Geschichtliches. In der Volksschule, auf welche sich das Nachfolgende zunächst beziehen soll, ist das Bibellesen ein wesentlicher Theil des Unterrichts erst seit der Reformation geworden. Das christliche Alterthum benutzte zwar die Bibel beim Unterrichte der Kinder in der Religion, aber dieser selbst blieb, in engster Verbindung mit der Zucht, dem elterlichen Hause überlassen. Als im Mittelalter der öffentliche Schulunterricht sich auch auf die Religion zu erstrecken anfieng, war dem Gebrauche der heil. Schrift bei demselben nicht bloß die Seltenheit der Bibeln und der Mangel an einer volksthümlichen Bibelübersetzung, sondern auch, wenigstens in der abendländischen Kirche, die hier frühzeitig durch päbstliche Decrete und Synodenbeschlüsse sanctionirte Ansicht hinderlich, daß die Bibel ein Buch für Priester, nicht für Laien sei, und daß man letztere vom Gebrauche derselben eher zurückhalten als in der Schule schon dazu anleiten müsse. Nur die akatholischen Secten, z. B. die Waldenser, wendeten sich mit Vorliebe der heil. Schrift zu, und bei ihnen bildete auch das Bibellesen einen Theil des Jugendunterrichts. Die morgenländische Kirche hat den Laien die Bibel zwar niemals eigentlich entzogen, doch für die Schule von ihr im allgemeinen keinen erheblichen Gebrauch gemacht. Erst in neuerer Zeit ist in die Elementarschulen Griechenlands die Bibel in der neugriechischen Uebersetzung als Lesebuch eingeführt worden. Abgesehen von diesen vereinzelten Erscheinungen sind es die protestantischen Schulen, in welchen das Bibellesen einen Haupttheil des Unterrichts ausmacht, ja lange Zeit der Mittelpunct desselben gewesen ist, während die römisch-katholische Kirche noch immer fortfährt, für die Laien und somit auch für die Volksschule den Gebrauch der heil. Schrift möglichst zu beschränken.

Luther hatte dem deutschen Volke die Bibel gleichsam neu geschenkt, sie war das Palladium der evangelischen Kirche geworden, die Waffe, mit der man gegen die Irrlehren des Pabstthums stritt und siegreich das Feld behauptete. Schon dadurch hatte sie in den Augen der Protestanten einen außerordentlichen Werth erhalten. Dazu kam, daß im Reformationszeitalter alle andern Interessen von dem religiösen weit überwogen wurden, und daß die Bibel, indem sie das religiöse Bedürfnis befriedigte, wirklich alles bot, was die Zeit brauchte und suchte. Es gab in der That auch kaum ein anderes Buch, das, abgesehen von den gelehrten Studien, von der Bibel hätte abziehen können. Die Bibel wurde das allgemeine, ja für die meisten nächst dem Gesangbuche das einzige Buch für Haus und Kirche, mit dem man täglich verkehrte und in das man sich ganz hineinlebte. Daß unter solchen Umständen auch die Schule sich ganz der Bibel zuwendete, war natürlich. Die Mahnung Luthers (an den Adel deutscher Nation): „vor allen Dingen sollte in den hohen und niedern Schulen die fürnehmste und gemeinste Lection sein die heil. Schrift" fand bei den Lehrern wie bei

*) Weitere Ausführungen, theilweise auch Modificationen dieses Artikels enthalten die drei folgenden, ferner die Art. Bildung, Religionsunterricht, Lesebuch. D. Red.

den Eltern aller Stände die vollste Zustimmung und brauchte durch gesetzliche Vorschriften, dergleichen übrigens bald erschienen, nicht erst eingeschärft zu werden. In der Volksschule ward das Bibellesen Ziel und Centrum des gesammten Unterrichts; man lehrte die Kinder lesen, um ihnen die heil. Schrift zugänglich zu machen, an die Bibellectionen schloß sich der ganze Religionsunterricht, in ihnen wurde alles beigebracht, was aus der heiligen und profanen Geschichte, aus der Länder- und Völkerkunde überhaupt der Schuljugend damals geboten wurde. — Diese Sitte hat sich geraume Zeit ziemlich ungeschwächt erhalten und hier und da mag sie noch bestehen. Im allgemeinen ist indeß seit dem 17. Jahrhundert und mehr noch seit der Mitte des 18. Jahrhunderts der Gebrauch der Bibel auch in der protestantischen Schule in Abnahme gekommen, namentlich hat das Bibellesen einen Theil der ihm eingeräumten Zeit an andere Disciplinen abtreten müßen, sich selbst aber diesen gegenüber nicht mehr in der prädominirenden Stellung wie früher behaupten können. Die confessionellen Zwiste, welche nach Ablauf der eigentlichen Reformationsperiode die evangelische Kirche bewegten, hatten die Folge, daß man auch in der Schule den Kindern die Religion lieber in bestimmt formulirten Sätzen vortrug, als sie dieselben aus der Schrift schöpfen lehrte, oder daß man einzelne Bibelsprüche, ganz für sich abgelöst von dem reichen Gewebe, dem sie angehörten, als sogen. Beweisstellen für oder gegen jedes beliebige Dogma anwendete. Schon Spener und Francke fühlten, daß die Schule von der Bibel abgekommen sei, und suchten einzulenken. Indem sie und ihre Freunde aber nicht mit dem einfachen Lesen der heil. Schrift sich begnügten, sondern an das Gelesene Erläuterungen, Ansprachen und Nutzanwendungen knüpften, beschränkten sie nicht bloß die für das Lesen selbst verwendbare Zeit, sondern sie legten auch den Grund zu der später oft misbrauchten Sitte, die biblischen Lesestücke als Texte zu weitläufigen Katechisationen zu benutzen, wobei das Bibelwort meist ganz in den Hintergrund treten mußte. Auch die Einführung biblischer Historienbücher (Hübner 1714), durch welche man die Geschichten der heil. Schrift den Kindern zugänglicher, übersichtlicher und faßlicher zu machen suchte und welche in dieser Beziehung viel genützt haben, trug dazu bei, daß die Bibel selbst später und seltener als sonst in die Hände der Schüler kam. — Mehr indes als alles bisher Angeführte wirkten auf die Stellung der Bibel in der Schule diejenigen Veränderungen ein, welche das gesammte Unterrichts- und Erziehungswesen nach der Mitte des vorigen Jahrhunderts erfuhr und welche insbesondere eine gänzliche Umgestaltung der Volksschule zur Folge hatten, so daß man von da an eine alte und eine neue Schule unterscheiden kann. Indem die moderne Volksschule sich neue Lehrmethoden aneignete, andere Ziele als die alten verfolgte und eine Menge Unterrichtszweige in ihren Bereich zog, welche man früher entweder gar nicht gekannt, oder doch nicht als wesentliche und nothwendige Theile des Jugendunterrichts behandelt hatte, geschah es, daß den alten Lehrfächern weniger Zeit als früher und nicht die ausschließliche Aufmerksamkeit wie ehedem zugewendet wurde, und daß namentlich neben die Bibel noch andere Lesebücher und Lehrmittel traten. Das frühere tägliche Bibellesen wurde jetzt auf ein einmaliges oder zweimaliges in der Woche beschränkt, und die Kinder wurden nur mit einem verhältnismäßig kleinen Theil der heil. Schrift aus eigener Anschauung bekannt und mit einem noch kleineren vollkommen vertraut. Dieser Erscheinung gegenüber ist es doppelt nothwendig, daß in unserer Zeit auf die hohe Bedeutung des Bibellesens für die Schule aufmerksam gemacht und so nachdrücklich als möglich darauf hingewiesen wird, wie dasselbe die sorgfältigste und treueste Pflege in Anspruch nimmt.

II. Bedeutung und Zweck des Bibellesens. Das erste, was hier hervorgehoben werden muß, ist natürlich der bildende, beseligende und heiligende Einfluß, welchen eine fleißige, in rechtem Geiste geleitete Beschäftigung mit dem Worte Gottes schon während des Lesens auf das Gemüth der Schüler auszuüben vermag. Wie jeder, der mit ernstem, gesammeltem Gemüthe die heil. Schrift liest, sich von einem überirdischen Geiste angeweht fühlt, so empfindet auch das Kind, daß es in

der Bibel auf heiligem Boden stehe, daß eine starke Macht aus der Höhe es berühre. Was die heil. Schrift zum ersten Buche in der Welt, zu einem Buche ohne Gleichen macht, nämlich dieses, daß in ihr der Geist Gottes am unmittelbarsten und vernehmlichsten zu unserm Ohre und Herzen spricht, das macht sie auch zum vornehmsten, durch kein anderes zu ersetzenden Schulbuch. Der auf ihr ruhende göttliche Hauch verbreitet über ihre Geschichten und Bilder einen Zauber, durch welchen das kindliche Gemüth unwiderstehlich gefesselt wird, und die ihr beiwohnende Kraft aus der Höhe wirkt mit einer Macht auf die Jugend, welche ebenso erfrischend und weckend, wie züchtigend und heiligend ist. Durch diese Macht des Wortes Gottes wird die Schule in den Bibelstunden und durch dieselben recht eigentlich zur Werkstätte des heil. Geistes; in der Handhabung der heil. Schrift ist derselben das wirksamste Mittel geboten, um christliche Zucht und Sitte, christliche Erkenntnis und Gottseligkeit der ihr anvertrauten Jugend einzupflanzen und an dieser darzustellen.

Hiernächst ist die Bibel für die Schule von unvergleichlicher Wichtigkeit als Geschichts- und Exempelbuch. Die Schule braucht bei ihrem Unterrichte, vornehmlich dem in der Religion, nichts nothwendiger als anschauliche Lebensbilder, schlagende Beispiele, klare Ueberblicke über die Offenbarungen Gottes in der Natur und in der Geschichte der Menschen. Wo aber findet sich dieses alles so vollständig und herrlich wie in der Bibel, welche uns ebenso den allmächtigen Schöpfer und Erhalter des unermeßlichen Alls, wie den allgütigen Versorger des kleinsten Thierchens offenbaret, ebenso die gewaltigen, welterschütternden Strafgerichte des Weltenregierers, wie die segnenden Spuren seiner Gegenwart, ebenso die Schicksale von Königen und Nationen, wie das Leben friedlicher Hirten, ebenso den frommen Wandel in Gott, wie das von Gott abgefallene sündige Treiben, ebenso den Fluch des Bösen, wie den Lohn, welcher dem Guten folgt, ebenso den Menschen in seinem tiefsten Fall, wie auf der Höhe himmlischer Verklärung vorführt! Alles, was der Lehrer in dem Kinde zu bilden und zu entwickeln sucht, zeigt sich hier, zugleich mit dem Gegentheil davon, als etwas fertiges und lebendiges und wird, was das wichtigste ist, von dem Kinde als solches empfunden, um, aufgenommen in Gemüth und Gesinnung, die Grundlage eines sittlich-religiösen Charakters zu werden. Sollen die Kinder an Christus glauben, sich zu ihm ein Herz fassen, ihm vertrauensvoll sich hingeben in Liebe und Folgsamkeit, soll es ihnen im Umgange mit Jesu wohl zu Muthe werden in innerster Seele, also daß sie sich bei ihm geborgen fühlen für Zeit und Ewigkeit: nun so müßen sie ihn kennen lernen, und zwar genau wie er in der evangelischen Geschichte leibt und lebt, wie er sich hier unter den verschiedensten Verhältnissen und unter wechselnden Umständen darstellt in immer gleicher Liebe und Güte und angethan mit göttlicher Kraft, zu retten und zu trösten alle, die mühselig und beladen zu ihm nahen. Nur aus der Bibel selbst kann das wahre, lebensvolle Bild des Erlösers gewonnen werden; kein Nachbild kann das dort niedergelegte Original ersetzen, noch weniger sind dogmatische Auseinandersetzungen und katechetische Zergliederungen über die Person, das Amt Jesu 2c., oder bloße Namen, Titel und Begriffe, wie Gottmensch, Gottes- und Menschensohn, Heiland, Versöhner 2c. geeignet, dem Kinde etwas anderes, als ein blasses, schattenhaftes Gedankenbild von Christus für den Verstand zu geben, für welches es nichts empfinden, welches es vielleicht anstaunen, aber nicht lieben, nicht verehren, an das es nicht glauben kann. Wo es sich um die wahre Erkenntnis des lebendigen Christus, und um den lebendigen Glauben an den wahren Christus handelt, da kann kein Katechismus, kein mündlicher Vortrag des Lehrers ersetzen, was nur der vertraute Umgang mit der heil. Schrift, besonders mit dem N. Test. und hier wiederum vorzugsweise mit den Evangelien gewährt.

Eine nicht geringe Bedeutung für die Schule hat das Bibellesen ferner in sprachlicher Hinsicht. Wir meinen damit nicht, daß die kleinen Kinder in der Bibel das Buchstabiren und Lesen lernen sollen. Dazu sind die Lesefibeln da. Daß dagegen die bereits erlangte mechanische Lesefertigkeit an der Bibel zweckmäßig geübt und gefördert

werden könne, ist unbestreitbar. Es ist eine ganz falsche Ansicht, wenn man meint, es vertrage sich dieses nicht mit dem Respect vor dem Worte Gottes. Bei unsern Voreltern stand die Bibel in gar hoher Achtung und doch war sie in allen Kinderschulen alleiniges Lesebuch, das Gesangbuch etwa ausgenommen. Wenn es der Lehrer nur überhaupt versteht, das Heilige würdig zu behandeln, so verliert die heil. Schrift gewiß nichts, wenn sie von ihm zur Einübung des richtigen Lesetons benutzt wird, wozu sie reichen Stoff, mehr als die meisten modernen Lesebücher und sogenannten Kinderfreunde, bietet. Noch viel wichtiger indes als die Förderung der Lesefertigkeit ist in sprachlicher Hinsicht für das Kind der Gewinn, welchen es in den Bibellectionen davon hat, daß es sich die Bibelsprache selbst zu eigen macht. Die Sprache ist nicht bloß Ausdruck für Vorstellungen, Gedanken und Gefühle, sie erzeugt, weckt, gestaltet, veredelt auch dieselben, sie bereichert dadurch Verstand und Herz, sie hebt und trägt unser ganzes inneres Seelenleben und verleiht unserm Geiste die Macht, auch nach außenhin auf verwandte Geister befruchtend, anregend und bestimmend einzuwirken. Ganz vorzüglich ist dieses auf dem Gebiete der Religion der Fall. Luthers herrliche Bibelsprache verleiht unsern religiösen Vorstellungen Bestimmtheit und Klarheit, unserer Andacht Innigkeit und Erhebung; sie läßt uns nicht bloß in das Herz der heiligen Menschen, welche dieselben reden, hineinsehen, sie ruft auch in unserer Brust entsprechende Gefühle wach, sie lehrt uns mit ihnen demüthig, bußfertig, standhaft, muthig und voll des Preises sein. Das Kind muß in der Schule die Bibelsprache kennen und gebrauchen lernen, nicht bloß um später in der Kirche die Predigt des Wortes Gottes zu verstehen, sondern auch um in ihr beten und Gott loben zu können. Ja, in wie fern der Glaube der ganzen evangelischen Christenheit von dem in ihr wohnenden und lebenden Bibelworte getragen wird, ist es selbst in Rücksicht auf die Kirche und deren Ausbau eine der wichtigsten Obliegenheiten der evangelischen Schule, daß die ihr überwiesene junge Gemeinde mit der Schriftsprache bekannt und in ihr recht geübt werde.

Hiermit kommen wir auf das hohe Interesse zu sprechen, welches die protestantische Kirche auch noch in anderer Beziehung dabei hat, daß allen ihren Mitgliedern die Bibel zugänglich und jedes einzelne mit derselben vertraut sei. Die protestantische Kirche ist mit Recht die Bibelkirche genannt worden. Seit sie mit ihrer Bibel in der Hand vor Kaiser und Reich gestanden und der Auctorität menschlicher Satzungen siegreich die höhere Macht des göttlichen Zeugnisses entgegengehalten, ist sie bei dem Bekenntnis geblieben, daß die heil. Schrift die erste Quelle und die alleinige Norm des Christenglaubens ist, und indem sie durch das Dogma vom allgemeinen Priesterthum jedem evangelischen Christen das Recht des freien Gebrauchs der Bibel vindicirt, legt sie zugleich der Schule die Pflicht auf, die ihr anvertrauten Kinder dahin zu bringen, daß sie dieses Recht zu ihrem eignen Heile und zur Förderung des Wohles in der Gemeinde ausüben lernen, und, was noch mehr sagen will, daß sie dieses zu thun, d. h. in der Bibel zu ihrer und anderer Erbauung und Belehrung zu lesen, geneigt und begierig werden, daß sie mit treuer Verehrung an der Schrift festhalten und, von aufrichtiger Liebe zum Worte Gottes getrieben, so oft als nur möglich zu ihr zurückkehren, sich in ihren Inhalt vertiefen und von den Schätzen, welche sie dort haben, Zeugnis abzulegen und andern mitzutheilen sich gedrungen fühlen. Die von der römisch-katholischen Kirche im Princip noch immer festgehaltene Ansicht, daß die Bibel nicht für das Volk sei und darum auch nicht in die Volksschule gehöre, erscheint vom evangelischen Standpuncte aus so völlig unhaltbar, daß sie hier nicht besonders beleuchtet zu werden braucht, sondern ihr gegenüber die evangelische Schule nur um so nachdrücklicher an ihre Verpflichtung zu erinnern ist, die Kinder in der heil. Schrift recht heimisch zu machen. Denn wenn in der Jugend diese Liebe zur heil. Schrift nicht geweckt und gepflegt wird, dann ist nur in seltenen Fällen zu erwarten, daß sie in spätern Jahren kommen, und die schöne Sitte des Bibellesens wieder wie ehedem auch bei den erwachsenen evangelischen Christen Regel werde.

Was sonst noch von der Bedeutung und dem Nutzen des Bibellesens in der Schule gesagt werden kann, z. B. daß es Stoff zur Uebung und Schärfung des Verstandes, zur Bildung und Läuterung des Geschmackes, zur Bereicherung und Belebung der Phantasie darbiete und zur Aneignung verschiedener nützlicher Kenntnisse aus der Geschichte, Alterthumskunde, Geographie, Naturgeschichte rc. beitrage, ist theils schon im Obigen mit enthalten, theils an sich so einleuchtend oder auch im Vergleich zu dem religiösen Zwecke von so untergeordneter Bedeutung, daß davon nicht weiter geredet zu werden braucht. Das steht für die evangelischen Schulen fest, daß in ihnen die Bibel gelesen und zwar fleißig gelesen werden muß und daß dabei hauptsächlich nur ein doppelter Zweck im Auge zu behalten ist, ein allgemeiner: die Kinder sollen durch das Lesen der heil. Schrift erzogen, mit heiligen Anschauungen und Empfindungen erfüllt, gläubig und fromm werden, und ein besonderer und näherer: die Kinder sollen mit der Bibel nach Form und Inhalt bekannt werden, daß sie durch das Bibellesen ebensowohl zur tieferen Erkenntnis der Heilsgeschichte und Heilslehre gelangen, wie auch zu einer herzlichen Liebe und treuen Verehrung des Wortes Gottes erweckt werden. Auf die oben angedeuteten Nebenzwecke soll man kein größeres Gewicht legen, als sich mit einer consequenten Verfolgung des eigentlichen Zieles verträgt, welches um so beharrlicher erstrebt sein will, als es ein sehr weit gestecktes und hohes ist, dem nur ein ernster und andauernder Fleiß bei sorglicher Vermeidung aller Abwege während der kurzen Schulzeit einigermaßen nahe bringen kann und als dasselbe auf einem geweihten Felde steht, auf welchem man nur mit gesammeltem, andächtigem Geiste einherschreiten darf.

III. Umfang des Bibellesens. An die Frage über Bedeutung und Zweck des Bibellesens reiht sich die andere an, wie oft und in welchem Umfange soll die Bibel in der Schule gelesen werden? Bezüglich auf die Zeit haben wir oben schon bemerkt, daß durch den Zutritt neuer Lehrgegenstände die Bibellesestunden in der heutigen Volksschule gegen früher beschränkt werden mußten. Wenn dem Religionsunterrichte gegenwärtig in den obern Abtheilungen wöchentlich 6 — 7 Stunden zugetheilt sind — und es wird darüber schwerlich hinausgegangen werden können — so dürften auf die Bibellectionen wöchentlich nicht mehr als 2 Stunden zu rechnen sein, indem der Katechismus und das Gesangbuch, die kirchliche Festlehre und die Geschichte der Kirche, die Besprechung der Predigt und die eigentliche Katechisation die übrigen Stunden völlig in Anspruch nehmen.*) Dabei ist indes nicht abgeschnitten, daß jeder Schultag in der ersten Morgenstunde und im Anschluß an das Morgengebet, oder an der Stelle desselben, mit der Lesung eines kürzern Abschnitts aus der heil. Schrift eröffnet wird. — Früher als in den 4 letzten Schuljahren kann man die einzelnen Kinder in der Regel auch nicht an den Bibellectionen betheiligen. Denn das Bibellesen ist nicht eher zu beginnen, als bis das mechanische Lesen keine besonderen Schwierigkeiten mehr darbietet und die Kinder mit ihren Gedanken dem Gelesenen gehörig folgen können. Daher wird in gewöhnlichen, mit einem Lehrer besetzten Volksschulen das Bibellesen auf die aus 4, theilweise höchstens aus 5 Jahrgängen von Schülern bestehende Oberclasse zu beschränken sein und es werden hier die ältern und die jüngern Schüler zugleich beschäftigt werden müßen, da nur in seltenern Fällen eine Theilung der Classe für die Bibellectionen wird eintreten können.

Soll nun in den Bibelstunden die ganze Bibel A. u. N. Testamentes gelesen werden? Es ist dies in neuester Zeit wieder öfter und bisweilen mit großer Entschiedenheit behauptet worden. Die bedeutendste Auctorität für diese Forderung ist unstreitig das Votum, welches der Frankfurter Kirchentag v. J. 1854 mit großer Uebereinstimmung abgegeben hat. Nicht nur sprach sich der Referent in der Sache, Dr. Hoffmann, mit aller Bestimmtheit dahin aus, daß in der Schule die ganze Bibel gelesen werden

*) Anm d. Red. Vgl. d. Art. Religionsunterricht in der Volksschule.

müße, sondern aus der ganzen zahlreichen Versammlung erhob sich auch kaum eine und die andere Stimme für die entgegengesetzte Ansicht, und diejenigen vereinzelten, welche es thaten, verhallten fast unbeachtet. (Verhandl. des 7. deutschen Kirchentags, S. 15—53.) Dennoch müßen wir uns gegen dieses Votum entschieden erklären, wie ihm denn auch unseres Wissens in der Praxis oder in Verordnungen von Behörden noch nirgends Folge gegeben worden ist.

Was ist denn der Grund jener Forderung? Man will auf diesem Wege der Unbekanntschaft mit der hl. Schrift und der Gleichgültigkeit gegen die Bibel, an der unsere Zeit leidet, entgegenarbeiten, will zur alten Bibelsitte zurückführen, zu jener schönen Gewohnheit, wornach es ehedem zur guten Hausordnung gehörte, daß täglich wenigstens ein Capitel aus der hl. Schrift gelesen und so das Wort Gottes täglich den Ohren und Herzen der Hausbewohner nahe gebracht wurde. Die Absicht ist gut und die Schule kann und soll zur Erreichung derselben das Ihrige thun. Aber das Lesen der ganzen hl. Schrift vom Anfange bis zum Ende macht es nicht; wir fürchten, daß es eher das Gegentheil von dem, was man will, zur Folge haben würde. Man glaube ja nicht, daß die Frucht des Bibellesens verloren gehe, so lange noch ein Wort, ein Capitel, ein Buch der hl. Schrift dabei ausgelassen wird. Die Wirkung der Beschäftigung mit der Bibel ist keine magische, an das mechanische Aussprechen möglichst vieler Worte gebundene, und die hl. Schrift ist keine Zauberformel, die nur kräftig bliebe, wenn sie vom Anfange bis zum Ende lückenlos hergelesen würde. Es kommt beim Bibellesen in der Schule nicht darauf an, daß möglichst viel, ja alles, sondern daß das dem kindlichen Gemüthe und Verstande am meisten Entsprechende auf die zweckmäßigste Weise gelesen wird. Man darf nicht vergessen, daß die Bibel zunächst kein Schulbuch, keine Jugendschrift, sondern ein Buch für alle Stände und Altersstufen, für alle Verhältnisse wie im Hause, so in der Kirche und im Staate ist. Diese ihre Allseitigkeit und die derselben entsprechende Mannigfaltigkeit des Inhalts, ihr verschiedener Ton und Charakter in den verschiedenen Büchern und Abschnitten macht es der Schule unmöglich, die ganze Bibel mit ihren Zöglingen zu lesen, wenn diese Beschäftigung mehr als ein opus operatum sein, wenn von dem Lesen ein bleibender Gewinn für Geist und Herz erzielt, wenn die Freude am Worte Gottes und die Lust zu ihm geweckt und unterhalten werden soll. *).

Es ist hier der Ort, über die Stellen der Bibel zu sprechen, welche nicht ohne große Bedenken in der Schule gelesen werden können. Dieselben sind von zweierlei Art, theils solche, welche für die Schüler zu schwierig und dunkel sind oder zu wenig Beziehung auf die Gegenwart haben und zu eintönig verlaufen, als daß sie von jenen einigermaßen genügend verstanden, oder mit innerer Betheiligung gelesen werden könnten, theils solche, welche sittlich anstößig für die Kinder werden können. Zur erstern Classe gehören die Geschlechtsregister, die Gesetzesreihen und eine nicht geringe Zahl von schweren und dunkeln Partieen in den Propheten und Episteln, in Hiob, dem Hohenliede, der Offenbarung u. a. a. O. Was die Geschlechtsregister und die Gesetzesreihen betrifft, so wird Raumer so ziemlich allgemeine Zustimmung finden, wenn er das specifisch mosaische Recht, mit seltenen Ausnahmen (wie 3 Mos. 19, 1—18.), in der Schule nicht will gelesen haben. Dasselbe wird in noch höherem Grade von den mehrere Capitel füllenden Geschlechtsregistern der Chronik und ähnlichem gelten. Auch bezüglich der besonders schwierigen und dunkeln Abschnitte in den Propheten, dem Hohenliede 2c. dürfte kaum zu streiten sein. Es wird als ausreichend betrachtet werden müßen, wenn der Lehrer von allen solchen Stellen den Inhalt übersichtlich angiebt und sich überhaupt hütet, irgend etwas in der hl. Schrift als zwecklos und überflüßig darzustellen. — In Betreff der sogenannten Anstößigkeiten ist Raumer der Ansicht, daß nur wenige Stellen aus Schonung gegen das

*) Eine andere Ansicht vertritt der Artikel „Bibel." D. Red.

sittliche Zartgefühl auszulassen seien, etwa 1 Mos. 19, 30—38; 34; 38; 2. Sam. 13. (Lots Töchter, Dina, Juda und Thamar und Ammon), und Hoffmann, obwohl er zugiebt, daß manche Mutter, die auch sonst mit Sorgfalt über den Lesestoff ihrer Kinder wacht, vor manchem Capitel der Bibel zweifelnd still stehen könne, spricht sich gegen das Ueberschlagen solcher Stellen überhaupt aus, weil der Schüler seine offene Bibel vor sich habe und ihnen durch die wenigen nöthigen Bemerkungen des Lehrers und die ruhige Objectivität, mit der sie behandelt werden, die etwa bedenkliche Spitze gebrochen werde. Der Reiz, sie heimlich zu lesen, sei gefährlicher als die offene Besprechung in anständigen Grenzen. Uns scheint das Gesagte nicht ausreichend zu sein, um alle Bedenken zu entfernen. Dem Reinen zwar ist alles rein; aber unsere 13- und 14jährigen Bursche sind, wie Palmer in der Katechetik richtig bemerkt, leider durch den Leichtsinn, mit welchem ältere Geschwister, oft rohe Eltern selbst und schlechterzogene Mitschüler von Geschlechtsverhältnissen, von Scortationen u. dgl. vor ihren Ohren sprechen, schon so hinreichend über diese Dinge aufgeklärt, um, wo nicht Gemüthsart und Erziehung einen starken Damm entgegengesetzt haben, an Geschichten der bezeichneten Art sich zu vergnügen. Am besten wird es immer sein, wenn dergleichen Stellen ohne Aufsehen und ohne daß die Schüler den besondern Grund merken, überschlagen werden. Dann fällt der stärkste Reiz, sie heimlich zu lesen, von selbst weg (vgl. d. Art. Bibel).

Daß aber jenes Uebergehen in den allermeisten Fällen, ohne auffällig zu werden, ausführbar ist, kann nicht bezweifelt werden, wenn sich herausstellt, daß schon wegen des großen Umfanges der Bibel bei der Beschränktheit der verfügbaren Zeit, ohnehin ein sehr großer Theil der hl. Schrift in der Schule ungelesen bleiben muß. Wollte man die ganze Bibel lesen, so würden, wenn jedes Kind 4 Jahre lang in der Bibelclasse verweilte, das Jahr aber zu 40 Schulwochen angenommen würde, in jeder Stunde der beiden wöchentlichen Bibellesestunden etwa 4 Capitel zu absolviren sein, um nur ein einziges mal die kanonischen Bücher der hl. Schrift nebst einer kleinen Auswahl von Abschnitten aus den Apokryphen zu durchlaufen. Mit welcher Hast müßte dann gelesen werden! und wie könnte bei einem solchen einmaligen Durcheilen der Bibel der Zweck des Bibellesens auch nur einigermaßen erfüllt werden! Wenn die hl. Schrift mit Verstand, mit Sammlung und Andacht gelesen werden soll, wenn die Kinder dabei sich gemüthlich betheiligen, und dadurch zugleich mit der Bibel vertraut und in ihr heimisch werden sollen, dann darf das Lesen nicht rein mechanisch und mit möglichster Eile abgethan werden; das erklärende und mahnende Wort des Lehrers muß stellenweise dazutreten, vorzüglich aber ist ein mehrmaliges Lesen derselben Abschnitte erforderlich, da dieses erst den empfangenen Eindrücken eine gewisse Tiefe und Dauerhaftigkeit zu geben im Stande ist. Das Lesestück wird daher nicht nur in jeder Stunde, wenigstens zweimal, zuerst von den größern Schülern, sodann aber, nachdem es soweit nöthig besprochen und erklärt worden ist, auch von den kleinern zu lesen sein, sondern wir halten es für nöthig, daß in der gewöhnlichen Volksschule, wo die Bibelclasse aus 4—5 Jahrgängen von Schülern besteht, das ganze Pensum zweimal absolvirt wird, so daß jeder Schüler während seines Verweilens in der Schule den Cursus einmal in der untern, das andere mal in der obern Abtheilung der Oberclasse durchmacht. Ja besonders prägnante, inhaltsschwere und ergreifende Abschnitte, z. B. die Gesetzgebung am Sinai, die Bergpredigt, die Leidensgeschichte, die ersten Capitel der Apostelgeschichte u. a. m. sollten alljährlich in der Schule gelesen werden. — Hiernach wird das biblische Lesepensum in der Volksschule nur auf einen zweijährigen Cursus zu berechnen sein und es werden durchschnittlich in einer Stunde wohl nicht mehr als 2 Capitel gelesen werden können. Auf 40 Schulwochen im Jahre kommen demnach bei 2 Bibellectionen in jeder Woche etwa 160, auf den ganzen zweijährigen Cursus aber 320 Capitel, oder ungefähr der 4te Theil der hl. Schrift, wenn, wie billig, aus den Apokryphen einiges dazugenommen wird.

IV. Auswahl und Anordnung des biblischen Lesestoffs. Bevor die

Auswahl und die Behandlung dieses Lesestoffs näher bestimmt wird, kann die Frage nicht ganz unberührt gelassen werden, ob die Kinder in der Schule aus der Bibel selbst lesen sollen, oder ob ihnen ein Bibelauszug, eine sogenannte Schulbibel, welche nichts, wenigstens nicht viel mehr als den eigentlichen Lesestoff enthält, in die Hand gegeben werden soll. Geachtete Schulmänner, wie Wilmsen, Zerrenner, Stern, Natorp, Jul. Kell und in neuester Zeit Thudichum haben sich mit Wärme für Bibelauszüge ausgesprochen und mehrere der Genannten haben dergleichen für die Schulen veranstaltet; andere, z. B. Niemeyer, Denzel, erklärten dieselben wenigstens für zuläßig und unter Umständen für wünschenswerth, während Dinter und die meisten neuern Pädagogen und Katecheten entschiedenen Protest gegen die Einführung von Schulbibeln einlegen. Uns scheint schon eine Verordnung des kgl. preuß. Ministeriums des Innern an die Reg. zu Breslau v. 18. Nov. 1814 das Richtige zu enthalten. Die genannte Behörde erblickt nicht bloß in der Entfernung der Bibel überhaupt, sondern auch in dem Gebrauche der Bibelauszüge in den Volksschulen eine wahre Gefahr und spricht sich darüber folgendermaßen aus: „Unbekanntschaft mit der Bibel führt Gleichgültigkeit gegen dieselbe herbei, und diese ist mit Schuld an dem Versiegen ächt-christlicher Religiosität, welche aus dieser Quelle floß, die wir in den letzten Jahrhunderten so sehr verschwunden sehen. Der Gebrauch der Bibelauszüge in den Volksschulen fördert aber diese Unbekanntschaft eben so sehr, als die Entfernung der Bibel überhaupt aus denselben. Er begünstigt den so nahe liegenden Wahn, als ob man an dem in den Auszügen Enthaltenen das Wesentliche habe, und das Uebrige, außer jenem vermeinten Kern, von geringem Werthe sei. Er erschwert das tiefe Eingehen in den Geist, der in der ganzen hl. Schrift weht, und in die Grundansichten, welche durch dieselbe hindurch herrschen, worauf es für den Glauben, wie für die Gemüthsbildung der Christen mehr ankommt, als auf das Verstehen einzelner abgerissener Stellen. Indem er die ganze Bibel der Jugend schon aus den Händen und aus den Augen rückt, wirkt er der Vertrautheit, dem alltäglichen innern Umgange mit derselben entgegen, der ehedem in den Familien stattfand, und wodurch sie der Quell so großen Segens für Einzelne, wie für das Ganze war und wieder werden kann. Wer endlich bedenkt, wie sehr es in der Hand derer, welche Bibelauszüge verfertigen, liegt, dem Volke darin zu geben, was sie wollen, der wird nicht ohne die größte Besorgnis, es möchte der ächte und vollständige Grund der christlichen Heilswahrheiten dem Volke ganz abhanden kommen, wahrgenommen haben, wie dieselben in vielen Schulen an die Stelle der Bibel selbst getreten sind." Die preußische Behörde will nicht, daß so die Bibel zu Buchstabir- und Leseübungen gemisbraucht werde, auch nicht, daß die Jugend beim Religionsunterrichte gleich die ganze Bibel von Anfang bis Ende lesen solle; wohl aber soll den Lehrern zuerst in den Seminarien und nachher fortgesetzt durch die Geistlichen zu einer zweckmäßigen Behandlung derselben Anleitung ertheilt werden &c. Die Verordnung schließt mit der Bestimmung, daß überall in den protestantischen Schulen Preußens die ganze vollständige Bibel beim Religionsunterrichte gebraucht werden soll, dergestalt, daß den Schülern und Schülerinnen, welche schon mit einiger Geläufigkeit lesen können, das N. Testament, denen aber, welche dem Confirmandenunterrichte nahe oder Theilnehmer desselben oder bereits über ihn hinaus sind, die vollständige hl. Schrift A. und N. Testaments in die Hand gegeben wird. Wir treten dem Obigen ganz bei: es soll mit Auswahl, aber nicht in einem Auszuge, sondern in der Bibel selbst gelesen werden, und machen dabei nur noch darauf aufmerksam, daß für die gewöhnlichen Volksschulen selbst der Kostenpunct die Einführung von Schulbibeln erschweren würde. — Im allgemeinen macht sich das Bestreben, dem Volke und insbesondere der Schule Bibelauszüge zu geben, jetzt weniger geltend als früher. Eine der neuesten Arbeiten dieser Art ist die biblische Geschichte von Thudichum, eine chronologische Zusammenstellung eines biblischen Lesestoffs. Die älteren Bücher dieser Art übergehen wir.

Was die Auswahl des biblischen Lesestoffs betrifft, so zerfällt das ganze Pensum

in zwei Haupttheile, in den alttestamentlichen Theil und in den neutestamentlichen, welche trotz des ungleichen Volumens beider Testamente, untereinander von ziemlich gleichem Umfange sein müßen, da vom N. Testament weniger übergangen werden darf, als vom A. Testament. Eine vorzügliche Rücksicht ist dabei auf die historischen Schriften zu nehmen, welche nach Inhalt und Form sich für die Schule vorzugsweise eignen. Der Umstand, daß die Kinder eine Anzahl biblischer Geschichten bereits in der Unterclasse kennen gelernt haben, darf nicht Veranlassung geben, daß die historischen Bücher in der Oberclasse unbenützt bleiben. Es ist vielmehr gut, wenn die Kinder einen Theil der biblischen Geschichten, welche sie im Historienbuche gehabt haben, nun auch behufs einer vollständigern und tiefern Auffassung in der Bibel selbst nochmals lesen. Die Hauptabschnitte der Urgeschichte, z. B. von der Schöpfung, vom Sündenfall, von der Sündfluth, mehreres aus dem Leben der Patriarchen, aus der Geschichte des Moses und des Zugs durch die Wüste, der Besitznahme des gelobten Landes, aus dem Leben der Richter, Samuels, der Könige (Saul und David, David und Jonathan, Salomo, Rehabeam und Jerobeam, Ahab, Hiskia, Manasse) und der Propheten (Elias, Elisa, Jonas, Daniel), aus den letzten Zeiten der beiden Reiche und den Tagen des Exils (Tobias u. a.) und der Makkabäer, müßen die Kinder jedenfalls auch aus der Bibel selbst kennen lernen. Schon das ist dabei von Wichtigkeit für das spätere Leben, daß die Kinder in der Schule die Stellen der hl. Schrift aus eigner Anschauung kennen lernen, wo diese Geschichten stehen. Die Bücher der Chronik sind dabei zur Vervollständigung der in den frühern Geschichtsbüchern enthaltenen Erzählungen zu benutzen. Im N. Testament müßen die Evangelien und die Apostelgeschichte ganz gelesen werden, doch möchten für einen der zweijährigen Curse nur immer zwei Evangelien zu wählen sein, einmal etwa Lucas und Johannes, das andere mal Matthäus und Marcus, wobei nicht ausgeschlossen wird, daß einzelne Capitel des einen oder des andern in jedem Cursus zugezogen werden. Von den Psalmen ist wenigstens die Hälfte auszuwählen; auch hier brauchen aber die beiden Curse nicht ganz dieselben Psalmen zu enthalten. Die schönsten und reichsten, in welchen die Buße, das Leid, die Freude, das Lob, der Dank, die Hoffnung und fromme Ergebung der heiligen Sänger den vollsten Ausdruck gefunden hat, werden freilich alle Jahre gelesen und theilweise auswendig gelernt werden müßen. Aus den übrigen poetisch-didaktischen und aus den prophetischen Büchern des A. T. kann verhältnismäßig viel weniger als Lesestoff benützt werden. Aus Hiob, abgesehen von der Einleitung und dem Schluß, welche in den historischen Theil des Pensums aufzunehmen sind, aus dem Prediger, dem Hohenliede, aus Hesekiel und den meisten kleinen Propheten werden kaum mehr als einzelne Proben bei der Einleitung in die didaktischen und prophetischen Schriften zu geben sein. Von den apokryphischen Lehrbüchern wird man die Weisheit Salomonis und Jesus Sirach nicht unbedingt ausschließen dürfen. Aus den neutestamentlichen Briefen ist zwar nicht alles, doch einschließlich der Sonntagsepisteln im ganzen mehr als die Hälfte in das Pensum aufzunehmen. Die Briefe des Johannes, Jacobus und Petrus, ferner die Briefe an Timotheus und Titus, welche sehr vieles enthalten, was für die Schule von besonderer Bedeutung ist, und von den übrigen paulinischen Briefen die an die Philipper, Galater und Epheser, sowie der an den Philemon müßen ganz, von den andern aber wenigstens größere Partieen gelesen werden. Die Offenbarung Johannis wird mit 6—7 Capiteln ausreichend vertreten sein.

Hiernach würde sich das Pensum für den zweijährigen Cursus ungefähr folgendermaßen gestalten:

a. Alttestamentlicher Lesestoff.

80 Capitel, geschichtliche Stücke aus den kanonischen und apokryphischen Büchern,
30 „ Psalmen (etwa 50 einzelne Psalmen),
50 „ didaktische und prophetische Stücke aus den kanon. und apokryph. Schriften.
160 Capitel.

b. Neutestamentlicher Lesestoff.

44—45	Capitel,	je zwei Evangelien,
28	„	Apostelgeschichte,
80	„	aus den Episteln,
6 — 7	„	aus der Offenbarung Johannis.
160 Capitel.		

Die hier angedeutete Auswahl wird nach den Umständen und der Individualität des Lehrers im Einzelnen Modificationen erleiden dürfen, für welche billige Freiheit zu lassen ist. Wenn irgend ein Unterricht, so verlangt der Religionsunterricht, um lebendig zu sein und lebendige Früchte zu tragen, eine freiere Bewegung des Lehrers. Im allgemeinen aber wird das oben Gesagte die Norm abgeben können, nach welcher vom Lehrer, oder, was noch besser ist, wenn eine freie Vereinbarung stattfindet, vom Pfarrer und Lehrer das Pensum abzugrenzen und festzustellen ist. Immer wird übrigens die Auswahl soweit möglich ganze Bücher oder größere, in sich zusammenhängende Abschnitte treffen müßen.

In welcher Ordnung soll aber gelesen werden? Etwa nach der Reihenfolge der Bücher in unsern deutschen Bibeln? Das wäre allerdings das Einfachste und Leichteste, auch am ersten geeignet, eine Uebersicht über die äußerliche Composition der Bibel den Kindern zu verschaffen. Allein bei diesem Verfahren würde die evangelische Geschichte immer erst in der letzten Hälfte des zweijährigen Cursus an die Reihe kommen und auch für die im Kirchenjahre hervorragenden Festzeiten würden die Bibelstunden den entsprechenden Stoff höchst selten und nur durch einen günstigen Zufall darbieten. Ebensowenig wäre der Rücksicht auf die größern oder geringern Schwierigkeiten der Lesestücke irgendwie Rechnung getragen, wenn z. B. die Propheten früher als Jesus Sirach und die Evangelien gelesen würden. Endlich würde dabei nicht einmal weder der sachlichen noch der chronologischen Folge hinlänglich Genüge geleistet. Denn die Bücher der heil. Schrift stehen weder in Rücksicht des Inhalts noch der Zeit durchweg in einem innern Zusammenhange. Wegen dieser Uebelstände wird die Reihenfolge der biblischen Bücher allein für die Anordnung des Lesestoffs nicht maßgebend sein dürfen. — Aber auch ein möglichst genaues chronologisches Verfahren, wie es in neuester Zeit von Thudichum empfohlen und versucht worden ist, führt auf große Bedenken und Schwierigkeiten. Auch hiernach kommt die neutestamentliche Geschichte zu spät an die Reihe und auch dem Kirchenjahre wird dabei die gebührende Berücksichtigung nicht zu theil. Dazu kommt, daß bei den poetischen, didaktischen und prophetischen Schriften die Chronologie theils sehr unsicher, theils ohne wesentliche Bedeutung für die Schule ist, während es von unbestreitbarem Nachtheil für die Bekanntschaft der Kinder mit der heil. Schrift sein müßte, wenn um der chronologischen Zusammenstellung willen die jetzt zusammenstehenden Theile der Bibel auseinander gerissen und zerstückelt würden. Aus dem eben angeführten Grunde können wir auch den Gang des Kirchenjahres oder die Ordnung der Hauptstücke des Katechismus als leitendes Princip bei der Auswahl und Anordnung des biblischen Lesestoffs nicht empfehlen, obwohl dafür sehr achtbare Stimmen sich erhoben haben. — Wenn man aber endlich die wichtige didaktische Regel, daß beim Unterrichten immer vom Leichtern zum Schwerern fortzuschreiten sei, auch für die biblischen Lesestunden geltend gemacht hat, so war man dabei zwar im allgemeinen im Rechte, allein man durfte doch im vorliegenden Falle jene Vorschrift nicht als die einzig gültige Norm aufstellen, da neben der formalen Beschaffenheit der Lesestücke ihr materieller Inhalt, ihre historische Beziehung, ihre Stellung im Kanon u. a. m. nicht außer Acht gelassen werden dürfen, und überdies in Schulclassen, in denen größere und kleinere Kinder immer zugleich dasselbe Pensum vor sich haben, auch das Schwierigere mit dem Leichtern in angemessener Weise wechseln darf, um bald diesen bald jenen gerecht zu werden. Wir glauben, daß in folgender Weise allen berechtigten Anforderungen am genügendsten Rechnung getragen wird. Zu-

nächst gehe man der in der Bibel vorliegenden Reihenfolge der Bücher nach und vermeide es, ohne Noth zu einem neuen Buche überzuspringen, bevor der aus dem vorhergehenden zu entnehmende Lesestoff zu Ende gebracht ist. An die historischen Abschnitte der alttestamentlichen Bücher, mit Einschluß der apokryphischen Lesestücke dieser Art, schließe man aber sogleich die neutestamentlichen, d. h. die Evangelien und die Apostelgeschichte an. Hieran reihen sich die oben bezeichneten Episteln. Von da kehre man zu den didaktischen, poetischen und prophetischen Stücken des A. Test. und der Apokryphen zurück, wobei die Reihenfolge im Einzelnen nach gewissen Hauptstücken der Glaubens- und Sittenlehre geordnet werden kann. Mit der Offenbarung Johannis kann füglich geschlossen werden. Außerdem wird aber die Rücksicht auf den Gang des Kirchenjahres es noch erheischen, daß wenigstens in der Adventszeit, um Ostern und Pfingsten, auch wenn die allgemeine Leseordnung nicht darauf führt, die entsprechenden Geschichten, sowie an den Schultagen vor oder nach den Sonn- und übrigen Festtagen die betreffenden Perikopen nach dem in der Landeskirche vorgeschriebenen jährlichen Cyklus gelesen werden. Einen nach Wochenpensen für die Festzeit des Kirchenjahrs entworfenen Plan für das Bibellesen theilt der Süddeutsche Schulbote v. 1838, S. 110 ff. mit. Vergl. darüber die Bemerkungen von Geißler, das Bibellesen in der Schule, Schles. Schulblatt v. 1856, 3. S. 232—246. Nach dem Katechismus geordnet sind die Bibellesestoffe im Anhange der Bearbeitung des kl. luther. Katechismus, bei Mohr in Wittenberg, 5. Aufl. 1856; in der 12. Aufl. der evangel. Christenlehre v. Handel (1854), und in der Anweisung zur Behandl. des kl. luth. Katechismus von Hoffmann. Mehr in Uebereinstimmung mit der oben von uns angedeuteten Anordnung steht J. F. Möller, Unterlagen der Gotteserkenntnis in der christl. Volksschule; 3. Aufl. Lehrpläne für drei Stufen der Volksschule giebt Jaspis, Plan für das religiöse Unterrichtsgebiet in evangel. Volksschulen.

V. Die Behandlung des biblischen Lesestoffs. In Betreff des didaktischen Verfahrens in den Lesestunden selbst sind in formeller Beziehung alle diejenigen Regeln zu beobachten, welche überall für das Lesen gelten. Die Kinder müßen so geläufig, so deutlich, so ausdrucksvoll als möglich lesen; das Stocken, die undeutliche Aussprache, der singende Ton und dergl. üble Gewohnheiten sind bei einem Buche so häßlich wie bei dem andern. Das Achthaben auf das Lesen ist aber nicht das einzige, was dem Lehrer obliegt. Er muß auch ein einleitendes, ein erklärendes und ein anregendes Wort hinzufügen, wo es noth thut. Nicht alles zwar, was zur Einleitung in die Bibel gehört, kann in den Lesestunden vorgetragen werden, namentlich ist der allgemeinere, sozusagen dogmatische Theil dieses Unterrichts, insofern dabei die Bibel als Ganzes zum Unterschiede von allen andern Büchern in Betracht kommt, und die Lehre von der Inspiration, der Gegensatz von Gesetz und Evangelium und dergl. allgemeine Begriffe erörtert werden müßen, entweder in der eigentlichen Religionslehre oder in besondern Stunden, und zwar wenn schon mehreres aus der Bibel gelesen worden ist, zu behandeln. Allein auch bei dem Bibellesen selbst muß das Wichtigste über die Bibel und ihre Theile, vorzüglich das, was zur Orientirung in derselben gehört, beigebracht und auch das Aufschlagen geübt werden; sodann ist auf die gerade vorliegenden Bücher näher einzugehen, besonders aber ist von dem Inhalte derjenigen Bücher und Abschnitte, auf welche das Lesen selbst sich nicht erstrecken kann, an geeigneter Stelle zu sprechen und dadurch theils die Bekanntschaft mit der heil. Schrift überhaupt, theils der Zusammenhang des ausgewählten Lesestücks mit dem vorhergehenden und nachfolgenden zu vermitteln. Zu warnen ist aber vor zu großer Ausführlichkeit und vor gelehrten Auseinandersetzungen, die nirgends häufiger zur Schau gestellt zu werden pflegen, als bei der sogen. Einleitung in die Bibel, und mit welchen selbst noch in dem Confirmandenunterrichte viel Unfug getrieben wird. Auch die Erklärung des Lesestücks selbst muß, wie die Einleitung dazu, möglichst kurz und bündig sein. Eigentliche Katechisationen sind in den Bibellectionen nicht am Orte, da, wenigstens wenn

sie zur Regel würden, jene zu langsam fortschreiten und gerade den eigenthümlichen unzerstückten und unmittelbaren Eindruck, den das Lesen macht und der seinen besondern Werth hat, verlieren würden. Aber der Lehrer soll doch auch in den Bibellectionen das Seine thun, um theils die Aufmerksamkeit der Schüler für das Gelesene zu wecken und zu erhalten, theils über die aufstoßenden Schwierigkeiten dem kindlichen Verständnis hinwegzuhelfen. Die Frage: verstehst du auch, was du liesest? muß der Lehrer so oft an das Kind richten, als ihm ein Zweifel deshalb entsteht, und findet er Misverständnisse und Unklarheiten vor, so muß er berichtigen und aufklären; und wenn auch praktische Nutzanwendungen und erbauliche Betrachtungen ebensowenig wie ästhetische und rhetorische Erörterungen in den Bibellectionen am Platze sind, so wird er doch, nachdem er selbst vom Gefühle der Kraft und Herrlichkeit des göttlichen Wortes ergriffen ist, nicht umhin können, auch seine Schüler auf das Erhabene und Liebliche, das Wahre und Heilsame der biblischen Geschichten und Lehren mit Ernst und Nachdruck aufmerksam zu machen und es nicht unterlassen, ihnen von Zeit zu Zeit den Blick in die Entwickelung der Offenbarungen Gottes und in die Tiefen seines ewigen Rathschlusses zur Erlösung der Menschen aus der Schrift aufzuthun.

Vergegenwärtigen wir uns hiernach den Gang einer Bibellection, so stellt sich etwa folgendes Bild dar. So bald das Lesestück bezeichnet und in der Bibel aufgeschlagen, nach Umständen auch der Inhalt der letzten Lection repetirt und was zur Einleitung für das Folgende gehört, in der Kürze angegeben ist, lesen zunächst die Schüler der obern Abtheilung, jeder einen oder einige Verse, bis zum Ende eines Capitels oder eines andern geeigneten Abschnitts. Während dieses Lesens und nach Beendigung desselben werden die erforderlichen Wort- und Sacherklärungen beigebracht. Darauf beginnt das zweite Lesen desselben Stücks mit der untern Abtheilung der Bibelclasse, wobei an die bereits gegebenen Erklärungen erinnert wird, so daß dabei auch die größern Schüler in fortwährender Thätigkeit und Aufmerksamkeit erhalten werden. Ist man wieder zum Schluß gekommen, so wird der Inhalt des Pensums im ganzen besprochen, der Gedankengang übersichtlich dargelegt und das, was neben der Wort- und Sacherklärung noch zum Verständnis gehört, ergänzt. Besonders ausgezeichnete Abschnitte liest zuletzt der Lehrer nochmals selbst mit möglichst richtigem und würdigem Ausdrucke vor.

VI. **Die Bürgerschule, das Gymnasium und die Realschule.** Für größere Stadtschulen (Bürgerschulen), in welchen die verschiedenen Jahrgänge von Schülern in mehrere Classen vertheilt sind, als in der Dorfschule, wird zwar der Lesestoff und dessen Behandlung im ganzen unverändert bleiben, indem man z. B. bei drei Bibelclassen für die unterste vorzugsweise die neutestamentlichen Geschichtsbücher, für die mittlere die alttestamentlichen und einen Theil der Psalmen nebst Abschnitten aus Jesus Sirach, für die oberste die übrigen didaktischen und prophetischen Lesestücke des A. T. wählt u. dgl.

Dagegen ist noch ein Wort über das Bibellesen auf den höhern Schulanstalten, den Gymnasien und Realschulen hinzuzufügen. Unsere Vorfahren hatten das Bibellesen für die gelehrten Schulen nicht so nöthig, wie wir, da in den Kinderschulen fast nichts gethan wurde, als die Bibel gelesen, und die Knaben in die Gymnasien meist erst eintraten, nachdem sie das Pensum jener Schulen ganz durchgemacht hatten, auch das häusliche Bibellesen allgemeine Sitte war. Daher kam es, daß in den Particularschulen die deutsche Bibel in besondern Unterrichtsstunden nicht gelesen und erklärt wurde, sondern daß man sich gleich an die lateinische und später an die griechische Bibel machte. In neuerer Zeit hat man das frühzeitige Lesen der Bibel im Urtexte aus den Religionsstunden mit Recht entfernt. Zum griechischen Texte — vom hebräischen gar nicht zu reden — kann mit Erfolg nicht übergegangen werden, so lange der Schüler die fremde Sprache noch nicht mit Leichtigkeit versteht, außerdem geht das Interesse entweder ganz verloren, oder es erstreckt sich nur auf sprachliche Dinge. Es war also hinlänglich gerechtfertigt, daß man in den neuern Gymnasien die Lectüre des N. Testamentes im

griechischen Urtexte auf die oberste Classe beschränkte; aber man unterließ es leider, in den untern und mittlern Classen dafür ein geregeltes und andauerndes Lesen der deutschen Bibel einzuführen. Die auch in diesem Stücke praktischen Engländer halten es hierin anders. Zwar wird dort in den obern Classen das N. T. in der griechischen Ursprache und selbst das A. T. in der Septuaginta gelesen. Allein darüber wird die Bibel der Muttersprache nicht vernachläßigt; sie ist vielmehr in fortwährendem Gebrauche. Vor dem Unterrichte wird täglich eine Andacht nach dem common prayer book gehalten und dabei die gewöhnliche Bibellection. In der Classe sodann ist es auch hauptsächlich auf Kenntnis der hl. Schrift abgesehen, und selbst Sonntags wird dieselbe in einer Vormittagsstunde gelesen. (Wiese, deutsche Briefe ꝛc. S. 96; Mützell Zeitschr. f. d. J. 1857, S. 831.) Wenn nun auch eine ganz gleiche Einrichtung mit der Organisation unserer Gymnasien und Realschulen nicht vereinbar sein möchte*), so läßt sich doch an ihnen ebenfalls ein geregelter Cursus von Bibellectionen ohne besondere Schwierigkeiten herstellen.

Für die untern Classen der Gymnasien und Realschulen sind Katechismus und biblische Geschichte, für die mittlern Kirchengeschichte und Bibellesen nach der lutherischen Uebersetzung, für die obern eine systematische Zusammenstellung der Glaubens- und Sittenlehre, sowie Bibellesen entweder im neutestamentlichen Urtexte oder ebenfalls nach der deutschen Bibel die natürlichsten und angemessensten Lehrobjecte**). Die biblische Geschichte in ihrem Zusammenhange, von der Schöpfung bis auf die erste Mission in der Apostelgeschichte, bildet den Hauptstoff der beiden untersten Classen (Sexta und Quinta). In IV, III und II wird das Bibellesen stetig fortgesetzt und zwar nach einer im wesentlichen durch dieselben Grundsätze wie in der Volksschule bestimmten Auswahl und Anordnung. Die Auswahl im Einzelnen wird den Lehrercollegien zu überlassen sein. Im allgemeinen sind die Abschnitte aus den Geschichtsbüchern des A. und N. Testamentes, die Psalmen und die leichtern Briefe des N. Testamentes den mittlern Classen, IV und III, die prophetischen Stücke aber und die schwierigern paulinischen Briefe der II und I zuzuweisen. In der Prima der Gymnasien werden die neutestamentlichen Bücher in der Ursprache zweckmäßig gelesen werden können, da anzunehmen ist, daß daraus den Schülern keine grammatikalische und lexikalische Arbeit und Zerstreuung erwächst, wenn der Lehrer das Fehlende kurz und positiv mittheilt, ohne auf tiefere sprachliche Erörterungen sich einzulassen, und da nicht geleugnet werden kann, daß in Luthers Uebersetzung nicht selten der richtige Sinn schwerer zu finden ist als im Urtexte selbst. Bei der Erklärung endlich sind in den obern Classen der höhern Lehranstalten die biblischen Grundbegriffe Gesetz, Sünde, Schuld, Glaube, Rechtfertigung, Versöhnung, Leben, Tod, Seligkeit u. dgl. natürlich schärfer und tiefer zu fassen, als dies in der Volksschule möglich war. Auch ist eine gründliche Rechtfertigung des Wunders für die erwachsenern Schüler überhaupt und besonders in unserer Zeit unerläßlich. Im allgemeinen ist indes auch bezüglich auf die Bibelerklärung für höhere Schulen zu sagen, daß der Lehrer sich möglichst zu beschränken hat und immer nur das beizubringen ist, was zu einem anschaulichen, genauen aber einfachen Verständnis erforderlich ist, damit auch hier die unmittelbare Wirkung der Schrift nicht durch exegetische und kritische Gelehrsamkeit gehemmt und gestört werde.

Bezüglich auf den Religionsunterricht und den Gebrauch der hl. Schrift auf Gymnasien verweisen wir auf die treffliche Abhandlung von Landfermann, Brandenb. Schulbl. 1846, Heft 1, S. 1. Ueber den Gebrauch der Bibel in Schulen überhaupt handelt in sehr anerkennungswerther Weise Palmer, in der Evangel. Katechetik, Ab-

*) Doch giebt es Anstalten, die eine ganz ähnliche Einrichtung mit ihrer Organisation vereinbar und sehr zweckmäßig finden. D. Red.

**) Vgl. d. Art. Religionsunterricht in höhern Schulen. D. Red.

schnitt 8. Von mannigfachem Interesse ist F. Gaßert, Dr. Luthers Anweisung zum Gebrauch der hl. Schrift, aus s. Schriften gesammelt, Essen 1827. **Weidemann.**

Anm. d. Red. Von Hülfsmitteln zum Bibellesen hauptsächlich für Lehrer nennen wir noch 1) Schullehrerbibeln: der rationalistischen von Dinter stellte sich gegenüber die „evangelische Schullehrerbibel“ von Brand, die 3 ersten Evang. von ihm selbst, in einfach kirchlichgläubigem Sinne, das folgende von seinem Mitarbeiter zwar tiefer gehend, aber zu viel dogmatisirend; recht brauchbar, nur oft zu breit das Bibelwerk von Lisco; lebendiger ist die Behandlungsweise in Richters Hausbibel, mit kurzen, zwischen den Text eingestreuten Bemerkungen, Auszügen aus Bengel, Roos, Rieger, und wohlgewählten alten Kernliedern; das gehaltvollste und tiefste das Werk von Gerlach; dem Geiste nach verwandt ist das Bibelwerk des Calwer Verlagsvereins, das jedoch den Schriftinhalt nicht nach der Folge der biblischen Bücher, sondern nach der Zeitordnung und in Auszügen giebt; 2) zur Einleitung in die Bibel dient Krummachers Bibelkatechismus, der für die dürftige Zeit, in welcher er entstand, noch Gutes geleistet hat; ein gründliches Buch ist Kirchhofers Leitfaden zur Bibelkunde; mehr für Erbauung, als zur Lösung von Problemen geeignet, aber immer noch schätzbar ist das zu seiner Zeit von viel Segen begleitete Buch von Köppen: die Bibel, ein Werk der göttlichen Weisheit (1787); für höhere Anstalten passend die anregende Einleitung in die bibl. Schriften von Schmieder; sehr empfehlungswerth Dittmars einfacher Wegweiser durch die hl. Schrift, mit fruchtbaren Bemerkungen über die Methode des Bibelunterrichts und klarer Darlegung des Inhalts; weniger für die Schule als für den Lehrer brauchbar sind Staudts Fingerzeige in den Inhalt und Zusammenhang der hl. Schrift, zur Einführung in den die Bibel erfüllenden Plan des Reiches Gottes vortrefflich; anziehend geschrieben die „Geschichte der Bibel“ von Ostertag, Basel 1853; das ältere Werk von Heß über die ganze biblische Geschichte zwar breit, aber so weit der theologische Standpunct seiner Zeit dies möglich machte, gründlich; neben den neueren nie veraltend die treffliche Sammlung von Luthers Vorreden zu den biblischen Büchern; 3) von lexikalischen Hülfsmitteln ist immer noch werthvoll die Concordanz von Büchner, trefflich bearbeitet von Heubner und die neuere Concordanz von Bernhard, Leipz. 1852, in welcher nur die unter einem vocabulum stehenden Schriftstellen übersichtlicher geordnet sein sollten; eine vielseitigere Beleuchtung der Bibel, namentlich aus Geographie, Geschichte, Alterthumskunde, mit gediegener Entwicklung der Schriftlehren giebt das treffliche neueste biblische Wörterbuch von Zeller; 4) zur biblischen Geographie (für welche wir die wissenschaftlichen und umfangreichen Werke von Ritter, Robinson, Wolff u. a. nicht aufzählen, ein Reisewerk wie das von Schubert nur nennen wollen), Karl v. Raumer, Palästina, mit Karte v. Paläst. 3. Aufl. 1850; die Calwer „bibl. Geographie,“ 7. Aufl.; L. Völter, das hl. Land mit Karte v. Paläst. u. peträ. Arabien 1855; König, Palästina, geschildert für Schule und Haus, mit Karte v. Paläst. 1855; dazu die prächtigen „Bilder“ aus dem hl. Lande von Bernatz; von den Karten ist die dem Völter'schen Werke beigegebene namentlich zu empfehlen, sodann die Kiepert'schen und desselben Bibelatlas, ferner Palästina v. Raumer u. Stülpnagel (nur 27 kr.) u. Winckelmanns Wandkarte v. Paläst. herausg. v. D. Völter; 5) für Kenntnis der bibl. Naturgeschichte und der bibl. Alterthümer hat der Calwer Verlagsverein durch gedrängte und doch anschauliche, für den populären Unterricht ausreichende Bearbeitungen gesorgt.

Biblische Geschichte. I. Geschichtlicher Rückblick. Als Vater des Unterrichts in der biblischen Geschichte in seiner hier besonders zu erörternden Gestalt ist der alte Rector Hübner in Hamburg mit seinen vielbekannten und vielgesegneten zweimal zwei und fünfzig auserlesenen Historien anzusehen. (Sie erschienen zuerst im Jahre 1714). Die seinem Buche beigegebenen Fragen charakterisiren dasselbe als ein Buch für Anfänger, die angehängten lateinischen Distichen dagegen beweisen, daß allenfalls auch die Primaner des alten Hamburger Schulmonarchen sich damit noch zu schaffen machen sollten. Selbstverständlich zwar hat man zu aller Zeit auch biblische Geschichten gelehrt, seit es überhaupt Christenthum und christlichen Unterricht giebt; eine Religion, die auf historischer Basis ruht, kann gar nicht anders mitgetheilt werden, als mit diesem ihrem Geschichtsmaterial, daher auch der Israelite die Kenntnis der Geschichte seines Volkes als Theil seiner Religion auf seine Nachkommen fortzupflanzen hatte. Bemerkenswerth ist es, daß das apostolische Symbolum in dem, den Sohn Gottes betreffenden Theile nicht dogmatische, sondern eine Reihe historischer Sätze auf-

stellte; daß in ähnlicher Weise der in den const. app. VII. 39—41 gegebene Lehrplan einen ausgedehnten biblisch-historischen Stoff als ersten Cursus anordnete, jedoch durchweg in pragmatischem Geiste gehalten; ebenso ist der Unterricht, wie ihn Augustin in der Schrift de catechizandis rudibus vorzeichnet, ein biblisch-historischer, aber immer pragmatischer; an der Hand der Geschichte soll die göttliche Offenbarung in ihrer Einheit und Totalität, als Kundgebung der göttlichen Liebe, Gerechtigkeit und Wahrheit (bonitas Dei in bonos, severitas in malos, veritas in omnes) erkannt werden. Wenn sich somit hier das Historische noch nicht selbständig vom Didaktischen ablöste, sondern wenigstens zugleich diesem als Mittel diente, so tritt mit dem Aufhören des alten Katechumenats ein anderes Verhältnis ein. Das Volk lernte die Geschichten der Bibel kennen, aber in Einer Linie mit den Heiligengeschichten der Legende; das Mittel dazu war nicht ein Lehrcurs, sondern theils die Evangelien, so weit in der Landessprache über sie gepredigt wurde, theils die Volkspoesie, die sich freilich mehr mit apokryphischen als kanonischen Stoffen abgab, theils die Feste der Kirche und namentlich die Bilder in den Kirchen, Klöstern u. s. w. Daß immerhin einige Kenntnis biblischer Geschichte vorhanden gewesen sein muß, geht aus den Citaten und Anspielungen mittelalterlicher Prediger und aus andern ascetischen Schriften hervor. — Die Schulordnungen der Reformationszeit sind viel zu ausschließlich auf die herrschende Voraussetzung gebaut, daß der Religionsunterricht (ein Wort, das ohnehin die alte evangelische Kirche gar nicht kannte) lediglich Katechismusunterricht sei, als daß die biblische Geschichte daneben als eignes Fach wäre genannt worden; Geschichtliches wurde nur zum Zwecke der Exemplification angewendet. Die sächsische Schulordnung von Luther und Melanchthon weiß auch für „den ersten Haufen" von biblischer Geschichte nichts. Derselbe soll lesen „der Kinder Handbüchlein, darinnen das Alphabet, Vater unser, Glaube und andere Gebete innen stehen." Für den andern Haufen wird ein Tag zum Katechismus-Abhören und Auslegen und zum Bibellesen bestimmt. Die Berichte über neue auf diese Schulordnung gegründete Schulen führen wohl Donat und Cato für das Lesenlernen an, aber das Handbüchlein mit seinem religiösen Stoffe, „der leyen Biblia", verschwindet je mehr und mehr; der grammatisch-philologische Unterricht dominirt vollständig. Aus dem lateinischen Katechismus gieng's in den griechischen oder das griechische Evangelienbuch. Luthers deutsche Bibel wurde damals vom Volke im Hause fleißig gelesen — dazu der deutsche Katechismus getrieben, ganz der Absicht Luthers gemäß, — aber in der Schule war die Schrift wenig zu finden; nur auf den höhern Stufen fand Lesen und Erklären ganzer Bücher statt. Nicht biblische Geschichte, sondern Katechismus und Spruch, und zwar zugleich als Lesestoff, bilden Gegenstand des Anfangsunterrichts im Christenthum. (Siehe das vortreffliche Buch von Löschke: Die religiöse Bildung der Jugend und der sittliche Zustand der Schulen im 16. Jahrh.) Noch in der Mitte des vorigen Jahrhunderts wurden vielfach die Kinder lesend aus dem Katechismus in das Evangelium, dann in die Bibel geführt, höchstens bildete ein ABC-Buch die Vorstufe für das eigentliche Lesenlernen. Als Beispielsammlung für den Katechismus ist die biblische Geschichte seit der Reformation fleißig benutzt worden, und es konnten damals die Lehrer auf dem durch eine evangelisch-christliche Hausordnung gelegten Grunde biblischer Geschichtskenntnis fußen, wenn auch kein eigentlicher Unterricht in biblischer Geschichte vorausgegangen war. Luther hat die hohe Bedeutung der Historie überhaupt, demnach doch ganz besonders der biblischen auch wohl erkannt, wie aus den oft citirten trefflichen Worten desselben, über den Nutzen der Historie, welche u. a. in Raumers Geschichte der Pädagogik Thl. I., S. 173 mitgetheilt sind, hervorgeht. Warum führte er doch biblischen Geschichtsunterricht in den Schulen nicht ein? Einerseits hängt das mit der aus der Zeit des Wiederaufblühens der Wissenschaften herrührenden Ueberschätzung classisch-formeller Bildung zusammen, die bei Luther allerdings nur der lange Weg zum gründlichen Studium der heiligen Schrift ist und welcher er nur aus diesem Grunde eine wo möglich alle Schichten durchdringende Verbreitung wünscht; andrerseits mit der von

ihm dem evangelischen Hause zugewiesenen christlichen Unterweisung, mit dem „Bibelleben", durch welches das Haus getragen sein sollte und wirklich seiner Zeit und bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts hinein im Großen und Ganzen getragen war.

Das Verdienst, den eigentlichen biblischen Geschichtsunterricht begründet zu haben, gebührt sicherlich der pietistischen Reaction gegen die todte Orthodoxie der lutherischen Kirche, wie freilich aus dem Subjectivismus des Pietismus auch die das objective Bibelwort mehr und mehr verlassende freiere Art, die biblische Geschichte den Kindern zu überliefern, sich entwickelte, was sich ja schon hier und da in Hübner's Historien zeigt. Die Zeit der Aufklärung schüttete dann das Kind mit dem Bade aus. In Betreff des Unterrichts im Bibellesen und in der biblischen Geschichte, welche beide in den Francke'schen Anstalten verbunden waren, macht Francke in seiner „Erziehung der Jugend zur Gottseligkeit und Klugheit" folgende Bemerkungen: „Hierbei wird nicht mehr erfordert, als daß der Präceptor den Inhalt des Gelesenen in eine anmuthige und historische Erzählung bringe und eine kurze Erinnerung dazu setze, wie solches im Glauben und Leben anzuwenden sei. Es ist sehr fein, wenn man die Kinder bei Zeiten gewöhnet, daß sie die Oerter der Schrift in ihren Katechismum führen, e. g. die Historia von der Schöpfung gehöret in den 1. Artikel u. s. w." Wie in vielen andern pädagogischen Dingen zeigt Francke auch hierin seine der neuern Pädagogik vorauseilende Weisheit — was sehr belehrend in der Schrift von Stolzenburg: „Geschichte des Bunzlauer Waisenhauses" 2c. nachgewiesen ist, — indem er nach Vorgang der „Fürstl. goth. Landesordnung" biblische Bilder für den Unterricht in der biblischen Geschichte empfiehlt. Bekanntlich hat das schon Amos Comenius, dieser Seher in der Pädagogik, gethan. Derselbe will auch, daß die Kinder von frühster Jugend an zum Lesen in der hl. Schrift angehalten werden sollen, wiewohl er biblischen Geschichtsunterricht im heutigen Sinne nicht vorschreibt. (S. v. Raumers Auszüge aus seinen Schriften.)

Die bisherige Praxis im ersten Religionsunterrichte, wie sie in ganz kurzen Zügen angedeutet worden ist, erhielt einen gewaltigen Stoß durch die Philanthropen. Locke sagt: „Die ganze Bibel ist kein Lesebuch für Kinder, nur Auszüge aus derselben, welche zur Uebung im Lesen und zur Belehrung dienen, müßen gebraucht werden." Es kommt die Zeit der Bibelauszüge, wie sie von Basedow gewünscht und erstrebt wurde; leider wollte man meist nur „den Geist der Bibel" d. i. „der Herren eignen Geist." Den Anfangsunterricht in der Religion begann man richtiger Weise nicht mehr mit dem Katechismus, wie trotz Hübner noch vielfach gäng und gäbe, sondern — im Sinne der Zeit — mit moralischen Erzählungen; die hohe pädagogische Bedeutung der biblischen Geschichte in dieser Beziehung wurde verkannt; höchstens gestattete man einzelne biblische Geschichten inmitten kinderfreundlicher Erzählungen von Gottfried und Hannchen und wie das in Scene geführte Personal weiter hieß. Dieser Ansicht waren auch die meisten Eklektiker, z. B. Zerrenner in seinem Methodenbuche für Volksschullehrer (1. Aufl. 1813). Auch Dinter gestattet sehr charakteristisch den „Kleinen schon den guten Jesus zu nennen, der uns so viel vom lieben Gott erzählt hat." Es ist die Zeit, in der man „die natürliche Religion des Dessauer Philanthropins" pflegte und in mancherlei Variationen mit mehr oder minder specifisch-christlichem Anfluge tractirte oder doch wenigstens einer besonders durch die neuesten Kritiker als haltlos in sich erwiesenen Scheidung der Wahrheiten in natürliche und geoffenbarte huldigte und jene dem ersten Religionsunterrichte zuwies. Diese theologische Richtung influirte auch sehr stark auf die den gleich zu erwähnenden biblischen Geschichten angehängten Nutzanwendungen. In den Häusern verdrängte Campe's Robinson, Lossius Gumal nnd Lina u. dgl. die biblischen Geschichten. Auch Pestalozzi und seine Gehülfen blieben in diesem Banne ihrer Zeit befangen. (Siehe v. Raumer, Gesch. der Pädagogik, Thl. 2, namentlich die Aeußerungen Ramsauers und die Darlegungen Niederer's in Betreff des Religionsunterrichts in den Anstalten Pestalozzi's). Für die zweite Stufe der religiösen Unterweisung kamen jedoch, besonders im Anfange dieses Jahrhunderts, in der Sprache

modernisirte „biblische Geschichtsbücher", allermeist solche, welche fälschlicher Weise den alten Hübner als Aushängeschild führten, in vielfachen Gebrauch, und es wurden dieselben als eine vortreffliche Moral in Beispielen neben oft trivialen Exemplificationen aus dem gemeinen Leben für einen verwässerten abstracten Religionsunterricht gepriesen und gebraucht. Die Schüler Pestalozzi's verließen theilweise die Art des Meisters in Betreff des Religionsunterrichts bald, und in Anstalten wie das Bunzlauer Waisenhaus, wo sehr liebe Schüler Pestalozzi's seine Ideen mit der christlichen Richtung und Bestimmung der in Francke's Geiste angelegten Unterrichtsweise des Hauses versöhnten, wurde der biblischen Geschichte (siehe Stolzenburg S. 231) eine sehr bedeutende Stelle eingeräumt. Mit dem erwachenden christlichen Bewußtsein und Leben schlug bei vielen diesem Lebensgeiste nicht verschlossenen Pädagogen der Jean Paul'sche Grundsatz durch: „dem Kinde liegt das Höchste näher als das Niedrigste!" Die biblische Geschichte wurde mehr und mehr als der geeignetste Stoff der elementaren Unterweisung im Christenthum erkannt, und wenn auch vielfach, z. B. im Breslauer Seminare unter Harnisch durch Hänel eine vermittelnde Stellung eingenommen wurde, welche am besten durch die oft aufgelegten „freundlichen Stimmen an Kinderherzen von Hänel" charakterisirt wird — sie bieten einen Kranz von biblischen und andern sinnigen, ernstgehaltenen Erzählungen und Gedichten im Anschlusse an Natur- und Kirchenjahr dar, — so weht doch aus den Bestrebungen dieser Art ein Geist frommer, christlicher Innigkeit, Sinnigkeit und Weihe, eine völlige Fernhaltung trivialer Nüchternheit, die sich sonst noch vielfach breit machte. Von besonderer Bedeutung für die weitere Entwickelung und Einführung des biblischen Geschichtsunterrichts in die Schule sind „Zahn's biblische Historien, nach dem Kirchenjahre geordnet", sowie die Schrift von demselben Verfasser: „Ein Wort über Zahn's biblische Historien", in welcher durch Vergleichung des Textes aus den gangbarsten biblischen Geschichten mit dem unveränderten oder doch sehr leise modificirten Bibelworte auf einleuchtende Weise gezeigt wird, daß dasselbe an Einfalt und Anschaulichkeit alle Versionen übertrifft. Ueberhaupt hatte sich im dritten Jahrzehent dieses Jahrhunderts immer mehr ein Zug zum Bibelworte von den bisher üblichen modernisirten biblischen Erzählungen offenbart; Zeugnis dafür sind besonders die reichgesegneten Calwer und die Basler biblischen Geschichten, so daß wohl behauptet werden kann, die meisten urtheilsfähigen Stimmen haben sich jetzt für Beibehaltung der Bibelsprache im biblischen Geschichtsunterrichte entschieden, wenn auch von verschiedenen Principien aus, die einen aus einem mehr poetischen und ästhetischen Interesse, andere im Streben nach Objectivität überhaupt, wiewohl auch neuerdings wieder beachtenswerthe Stimmen für ein vermittelndes Verfahren in der Weise der Calwer biblischen Geschichten laut geworden sind. (Siehe z. B. Süddeutscher Schulbote 1853, Recension von Curtman's bibl. Gesch., ebendaselbst 1850, Revue bibl. Gesch. von Stotz, ferner Jahrg. 1856 Nr. 23. Ueber bibl. Gesch. von H. Zeller). — Nach diesem geschichtlichen Rückblicke fassen wir nun die Puncte, welche in Betreff des in Rede stehenden Unterrichts besonders wichtig sind, einzeln in's Auge.

II. Inwieferne sind biblische Geschichten für den Anfang des Religionsunterrichts der geeignetste Stoff? Zerrenner sagt über den Anfang des Religionsunterrichts in seinem Methodenbuche S. 270 u. 271: „Der Lehrer leitet die Kinder zum Aufsuchen der Ursachen und der Bestimmung sinnlicher Gegenstände und Erscheinungen und zur Beurtheilung menschlicher Handlungen an. Auf diesem Wege gelangen sie zu dem Glauben (?!) an die erste Ursache aller Dinge, an Gott, zum Glauben an seine Eigenschaften und seine Vorsehung, sowie zu den Grundbegriffen der Moral." — „Bei einer schicklichen Gelegenheit, wo die Kinder gerade von der Wahrheit, Schönheit und Kraft der Religionslehre ergriffen sind, sagt er ihnen, daß wir diese Lehren Jesu, dem größten Menschen- und Kinderfreunde verdanken, und erzählt ihnen manches aus seinem Leben." Zur Exemplification könne man, meint er, auch biblische Geschichten nehmen, sie lägen aber alle den Kindern zu ferne. Hier haben

wir die eine Ansicht vom Beginn des Religionsunterrichts. Sie ist jetzt meist überwunden, doch tauchen immer noch — abgesehen von denen, die von biblisch-christlichem Religionsuuterrichte überhaupt nichts wissen wollen — Stimmen auf, die gegen die biblischen Geschichten als Anfangsunterricht gerichtet sind. So Schwenke in seinem Religionsunterrichte in den untern Classen christlicher Volksschulen. Er hat einen, „dem Anschauungsunterrichte nach Denzels Plane eng sich anschließenden Gang ausgearbeitet, mit welchem das Lesebuch Hand in Hand geht. Vereinzelte biblische Geschichten sind in bunter Folge eingereiht; sie erscheinen als bloße Belege für Bibelsprüche, Sentenzen und Verschen." In demselben Sinne ist das für den vereinigten Sach- und Sprachunterricht recht brauchbare, im Anschluß an Natur- und Kirchenjahr bearbeitete Buch von Knauß: „Die zwei ersten Schuljahre" bearbeitet. Daß der verbundene Sach- und Sprachunterricht von biblischen Anklängen der Geschichte und Lehre durchduftet ist (siehe das Münsterberger Volksschullesebuch) erscheint sicherlich als ein höchst bedeutsamer Fortschritt für die christliche Volksschule, es kann dadurch aber die besondere christliche Unterweisung auch bei den kleinsten Schülern nicht ersetzt werden. Gründlich erörtert und widerlegt finden wir die angedeuteten Ansichten in Palmers Katechetik, wie in einem Aufsatze von Völter (Süddeutscher Schulbote, Jahrg. 1853). Letzterer sagt: man soll, will man elementarisch unterrichten, in möglichst unmittelbarer Weise an die im Kinde schon vorhandene Form der Erkenntnisanfänge anschließen; das heißt aber nicht etwa auf die einfachsten Bestandtheile menschlicher Erkenntnis in religiösen Dingen, also etwa auf die Begriffe „Gott, Freiheit, Unsterblichkeit" zurückgehen, sondern auf christliche Anschauungen; diese liegen in der biblischen Geschichte; hier tritt die Religion, d. i. die Verbindung Gottes mit den Menschen und der Menschen mit Gott, in Form unmittelbarer Anschauung auf. Auch Weiß in seinen Erfahrungen und Rathschlägen spricht sich dahin aus in den Worten: „In der biblischen Geschichte spricht und handelt Gott; die Schicksale der Menschen werden als seine Schickung erkannt; das ist, was wir wollen. Die Verse und Sittensprüche sowie die moralischen Erzählungen, welche mit dem früheſten Unterrichte verbunden zu werden pflegen, mögen wir nicht als den eigentlichen Anfang des Religionsunterrichts betrachten; Sittlichkeit ist noch nicht Frömmigkeit." Wenn er nun zugleich als obersten Grundsatz alles Lehrens hinstellt: „Nur dasjenige werde gelehrt, wovon der Schüler eine innere Anschauung zu gewinnen fähig ist," so muß er überzeugt sein, daß es, wie Völter oben forderte, möglich ist, die biblische Geschichte an die im Kinde schon vorhandenen Erkenntnisgebilde anzuschließen. Man braucht, um dies im Religionsunterricht zu thun, keineswegs „auf Puncte zurückzugehen, in denen" — nach Schleiermachers Ausspruch — „kein Leben mehr ist"; man soll das auch nicht. Einzelne, dem Anschauungskreise der Kinder zugängliche Bilder und Geschichten sind entschieden das Elementare einer christlichen Unterweisung. Das Fremdartige, dem Raume und der Zeit nach Entfernte in den biblischen Geschichten tritt erfahrungsmäßig dem Kinde gar nicht so in's Bewußtsein, wie manche fürchten, giebt ihm darum keinen Anstoß, es bringt ihm eben Neues, „und Neues hinzu lernen ist Begriff des Lernens." Schlage man doch die Erfahrungen einer christlichen Vergangenheit auch in dieser Hinsicht nicht zu gering an und hüte sich a priori nach subjectiven Sympathieen und Antipathieen zu entscheiden. Was Völter vom Beginn des Religionsunterrichts in Hinsicht auf die Zeit sagt, gilt von der Art und Weise des Anfangs ganz besonders: „Die religiöse Anlage ist ein Elementarpunct des menschlichen Geistes. Wird dem religiösen Elemente erst Einfluß gestattet, wenn das Kind bereits durch andere Bildungsmittel eine mehr oder weniger bestimmte Persönlichkeit geworden, so kann die Religion nicht mehr die ursprüngliche und fundamentale bestimmende Macht im geistigen Leben des Kindes werden." Der Christ aber soll in der biblischen Geschichte leben und weben. Palmer erörtert die vorliegende Frage in dem Abschnitte seiner Katechetik von der Tradition: daß mit der Tradition im evangelischen Sinne begonnen werde, sagt er, entspricht dem geschichtlichen Entwickelungsgang der Kirche und befriedigt den

Trieb der Kleinen, erzählen zu hören. Wenn gesagt wird: Für das Christenthum müße das Kind durch eine Einleitung über den Menschen, seine Natur und Bestimmung, die Natur überhaupt 2c. vorgebildet werden, denn sich selbst, seine Anlagen, Kräfte und Aussichten muß das Kind vor Allem kennen lernen, so ist darauf zu erwidern: Soll nicht die ganze christliche Unterweisung für das Christenthum vorbilden? Das Kind ist für die Milch des Wortes Gottes an sich schon organisirt, das Christenkind ist getauft, und es hat, ist es nicht ganz verwahrlost, christlichen Einfluß bereits erlebt. Muß aber solche von Natur und Erziehung ihm gegebene Disposition erst Gegenstand seines Wissens werden durch verfrühte, immer höchst unreife Reflexionen über das eigne Subject, ehe das christliche Leben beginnen und weiter genährt werden kann durch das im Worte Gottes objectiv Gegebene? Aehnliche Ansichten, wie z. B. von Graser, nach denen die ersten Religionslehren aus den anschaulichen Verhältnissen der Familie und Gemeinde die Begriffe des Wahren, Rechten und Guten erhalten und der Lehrer die Idee des innerlichen Weltgeistes durch Betrachtung der Natur aus dem Geiste des Kindes hervorbrechen lassen soll, beruhen einestheils auf derselben Neigung des Systematisirens nach einem gewissen logischen Formalismus, anderntheils auf jener unhaltbaren Unterscheidung von Glaubens- und Sittenlehre, zwischen natürlichen und positiven Bestandtheilen der christlichen Religion. Sie documentiren eine Verkennung der kindlichen Natur; denn das Kind wird das wunderbarste Factum inniger erfassen, als beispielsweise Belehrungen über die Einrichtung des menschlichen Geistes. Die Voraussetzung eines continuirlichen Fortschritts vom Sinnlichen zum Geistigen und Geistlichen ist falsch. Eine Hauptursache davon, daß viele Pädagogen gemachte Geschichten statt biblischer für den Anfangsunterricht für nöthig halten, liegt auch in der irrigen Meinung, die Hauptsache dabei sei das fabula docet. Die biblische Geschichte nun ist freilich nicht geschehen, damit sie die Folie von Lehren sei, sondern sie ist Selbstzweck; aber gerade das kleine Kind zieht unendlich mehr und leichter Nahrung für seinen innern Menschen aus den sein Gemüth bewegenden biblischen Geschichten, als aus abstracten, an Erzählungen angeknüpften Lehren! Wer sich für die biblischen Geschichten als Anfangsstoff der christlichen Unterweisung entscheidet, braucht deshalb keineswegs die Anknüpfung an die bereits gemachten Wahrnehmungen eines Christenkindes zu versäumen. Siehe darüber: Materne „der erste Religionsunterricht," wie auch Kolde „erstes Religionsbuch."

III. Welches ist die Bedeutung und der Zweck der biblischen Geschichten für den christlichen Religionsunterricht? Treffend sprechen sich die preußischen Regulative darüber also aus: „Die biblische Geschichte ist das Feld, auf welchem die Elementarschule ihre Aufgabe im Religionsunterrichte zu lösen hat. Der Unterricht in der biblischen Geschichte suche die Kinder zu einem sichern Verständnis und zu einer innigen, gläubigen Aneignung der Thatsachen der göttlichen Erziehung des auserwählten Volkes und des ganzen Menschengeschlechts zu führen und lehre aus ihnen die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttlichen und menschlichen Dingen kennen. — Die biblische Geschichte ist fortlaufend eine Darlegung der Entwickelung des menschlichen Herzens und der göttlichen Gnade, welche auch heute noch jedes menschliche Herz ebenso zur Erlösung vorbereiten, erlösen und heiligen muß. Darum soll ein Christenkind die biblische Geschichte an und in sich erleben; und dazu soll ihm die Schule verhelfen. Was man erlebt hat, das weiß man und versteht man; darum soll das Kind die biblische Geschichte verständig erzählen können." (Ueber das „Erleben der biblischen Geschichte", welches nicht erst die Regulative nach der Meinung mancher als etwas unerhörtes gefordert haben, siehe im Schulblatt der ev. Seminare Schlesiens die treffliche Auseinandersetzung von Stolzenburg, Jahrg. 1855 und von Heiber ebendaselbst Jahrg. 1857; Bormann's Unterrichtskunde S. 34 ff.; ebenso Völter: „Wie wird die bibl. Gesch. ein geistiger Anschauungsunterricht?" im Südd. Schulb. Jahrg. 1852).

IV. Anordnung und Stufengang für den biblischen Geschichtsun-

unterricht. Was den Stufengang im allgemeinen anbetrifft, so vereinigen sich die Stimmen vornehmlich in der Annahme von drei, resp. vier Hauptstufen: 1. Einzelne, dem Anschauungskreise der Kinder zugängliche Geschichten. (Siehe die Auswahl in Palmers Katechetik S. 131 und in den preuß. Regulativen S. 66.) 2. Diese werden ergänzt durch eine reichere Auswahl, wie sie gute Historienbücher enthalten, und an einem lockern chronologischen Faden aufgefaßt. 3. Sodann treten die Anfänge sogenannter pragmatischer Behandlung ein, d. h. „die Schüler erhalten eine Geschichte des Reiches Gottes, sollen stets in der Uebersichtlichkeit des gegangenen Lehrwegs erhalten werden, um Anfang, Fortgang und immer mehr herbeizuführende Vollendung des Gottesreichs auf Erden zu erkennen" (Vormbaum „die biblische Geschichte in der evang. Elementarschule" — ein treffliches Büchlein). Damit soll sich verbinden, beziehungsweise darauf folgen, vollständige Bekanntmachung mit der Bibel durch Lesen derselben in ihren Hauptabschnitten und einzelnen Büchern mit Einführung in das Verständnis. Auf dieser Stufe sollen sich Geschichten aus der Kirchengeschichte anschließen — freilich vermag die gewöhnliche Volksschule eine so reiche Auswahl, wie sie Palmer in seiner Katechetik giebt, nicht zu bewältigen, auch erscheint es nicht als nothwendig, daß dieselben der Zeit ihrer Behandlung nach sich an die letzte biblische Geschichte anschließen müßten, in der Volksschule wenigstens nicht, da hier kirchengeschichtlicher Pragmatismus nicht am Orte ist.

Die Forderung einer Einführung der Schüler in den göttlichen Pragmatismus und Organismus der hl. Geschichte geht über die Sphäre der Volksschule hinaus, sie ist eine Aufgabe für obere Classen höherer Schulen, für welche das Lehrbuch der hl. Geschichte von Kurtz treffliche Anleitung giebt. In der Volksschule dagegen muß auch in der obern Classe die biblische Geschichte biographisch und monographisch gehalten sein, wodurch jedoch keineswegs ausgeschlossen ist, daß der Lehrer seine Schüler nach dem Maße ihrer Fassungskraft zu der Erkenntnis führt, welche Bedeutung im Rathschlusse Gottes zu unserer Seligkeit solche Geschichten oder Geschichtscomplexe haben, in denen Stufen der Entwickelung des Reiches Gottes deutlich zu Tage treten. Hierher gehört auch die Berücksichtigung biblischer Analogieen und Parallelen, namentlich zwischen dem alten und neuen Testamente. Wenn Nissen in seinen „Unterredungen über die biblischen Geschichten" als Frucht einer langjährigen Erfahrung es ausspricht, daß auch in der Oberclasse nicht Ueberblick des Ganzen die Hauptsache sei, sondern Vertiefung in die einzelne, natürlich nicht aus dem Zusammenhange gerissene Geschichte — freilich gestattet der Zeitmangel und der Begriff des Bibellesens, in welchem die biblische Geschichte für die Oberclasse auftritt, nicht eine solche Ausdehnung der Besprechung, wie Nissen sie giebt —, wenn er es betont, daß Erwerbung eines für den Standpunct von Kindern mehr oder weniger todten, übersichtlichen Wissens der Uebung in der Gottseligkeit, dazu die biblischen Geschichten für Alt und Jung bestimmt sind, nicht Eintrag thun soll: so müßen praktische Lehrer ihm darin beistimmen und sich für eine Modification der dritten Stufe in dem angedeuteten Sinne entscheiden. Demnach würde der Unterricht in der Oberclasse von dem frühern nicht bloß durch größere Vollständigkeit und Uebersichtlichkeit sich unterscheiden, sondern mehr noch dadurch, daß er tiefere Blicke in die Fülle der einzelnen Erzählungen oder ganzer Gruppen derselben eröffnet.

In Betreff der Anordnung und Reihenfolge, in welcher die biblischen Geschichten zur Behandlung kommen sollen, tritt uns zunächst die Differenz entgegen, ob mit dem A. oder N. T. zu beginnen ist. Da es sich, namentlich zu Anfang, nicht um die Stellung der einzelnen Geschichte in der Geschichte des R. G. handelt, so fällt für den Beginn mit dem A. T. der Grund, daß dieses ja die Vorbereitung enthalte, weg; das objectiv Erste ist es nicht immer auch subjectiv. Aber abgesehen davon ist es keineswegs leicht, das pro und contra in dieser Frage gegenseitig abzuwägen. Für den Beginn mit dem A. T. sprechen folgende Gründe: wenn auch die chronologische Folge in der Unterclasse nicht herausgehoben wird, so erscheint es doch immer bedenklich, mit dem Ende den Anfang zu machen, und es ist für das Lernen von Bedeutung, daß die

Ordnung und Folge, in welcher die biblischen Geschichten später dem Schüler entgegentreten, gleich von vornherein eingehalten wird. Was Palmer so treffend von dem Begriffsnetze sagt, das sich durch Anschauung der Begriffe in der biblischen Geschichte über des Kindes Seele spannt, in welches nachher immer vollständiger und geordneter Begriffe und Gedanken eingewebt werden, gilt auch von der chronologischen Folge der biblischen Geschichte. Es setzt doch unleugbar auch schon für die Anfangsstufe das N. T. einige Kenntnis des A. mehr voraus, als auf dieser Stufe die Behandlung des A. Kenntnis des N. fordert. Auch das N. T. enthält Familiengeschichten, aber doch nicht mit so mannigfaltigen, den bisher durchlebten Verhältnissen des Kindes so vielfach gleichmäßigen Beziehungen. Dazu kommt, daß im A. T. eine Reihe einzelner Personen so ausführlich gezeichnet ist und so plastisch hervortritt, weit mehr, als dies im N. T. der Fall ist, das Leben des Herrn ausgenommen, welches aber wiederum so göttlichreich und erhaben ist, daß die Vollständigkeit, mit der es uns entgegentritt, die unterrichtliche Behandlung nicht erleichtert. Die Erzählungen des N. T. haben auch eine ungleich höhere Innenbedeutsamkeit, sind mehr durchgeistigt, als die des A. T. In diesen kann vor lauter fesselnder und spannender Geschichte die Speculation kaum ankommen. Dagegen fällt für den Beginn mit dem N. T. der Gedanke schwer in die Wagschale: Sollen Abraham, Jakob, Joseph, Moses, David früher und tiefer in dem Herzen des Kindes Platz greifen, als der Eine, auf den Abraham hoffte und den David pries? Soll ein auf Jesu Namen getauftes Christenkind nicht gleich seinen Heiland in der Fülle seiner Herrlichkeit schauen, sondern nur gelegentlich, etwa in Gebeten von ihm hören? Hiergegen kann man sich aber doch zum Troste sagen: Sollte wirklich das kleine Kind in der Zeit von Ostern bis Advent seine Liebe bereits in dem Maße verschenkt haben, daß es mit seinem in der Weihnachtszeit fröhlich erregten Herzen, erweckt durch den bisherigen Unterricht, den, auf den die Väter hoffend sahen, den, über welchen es in jedem nicht ganz verwahrlosten Hause doch schon mehr gehört hat, als von Abraham, Jakob u. s. w., den, dessen Tod und Auferstehung die obere Abtheilung den kleinen Ankömmlingen schon zu Himmelfahrt und Pfingsten repetitorisch erzählt — daß es den jetzt weniger herzlich und innig aufnähme, als wenn ihm gleich zu Anfang der Schulzeit ausführlich aus seinem Leben erzählt worden wäre? Besonders aber um des Anschlusses an das Kirchenjahr willen beginnt das N. T. am besten erst in der Adventszeit; dann führt der Lehrer seine Schüler allein und ungetheilt an der Hand der N. T. Geschichte durch die festliche Zeit des Kirchenjahres hindurch bis Ostern. Im ersten Schuljahre nur A. T. zu nehmen, dafür läßt sich freilich kein haltbarer Grund angeben. Ueberhaupt sollte die biblische Geschichte immer nur in einjährigen Cursen und in sich immer erweiternden Kreisen mit Aufnahme des Dagewesenen behandelt werden, so daß jedes Jahr ein Ganzes giebt und das Kind darin leben lernt. Der Anschluß an das Kirchenjahr macht sich so von selber, und erscheint als das Natürlichste, nicht weil etwa eine Beziehung zwischen der Trinitatiszeit und dem A. T. stattfinde, sondern weil dann die festliche Zeit des Kirchenjahres in Betrachtung der betreffenden heil. Geschichte des N. T. durchlebt wird. Beachtenswerth ist die Ordnung der biblischen Geschichte, welche Materne in dem oben angeführten Büchlein im Anschluß an Natur- und Kirchenjahr aufstellt. Wir führen die Pensen aus der Zeit von Ostern bis Trinitatis auf: Auferstehung, Jesus der Kinderfreund, Hochzeit zu Cana, der verlorne Sohn (Bußtag), Speisung der 4000, Hauptmann zu Capernaum, Jüngling zu Nain, Himmelfahrt, Ausgießung des hl. Geistes, Schöpfung (Trinitatis), Paradies u. s. w. Eigenthümlich und sinnig ist die Anordnung des ersten Religionsunterrichtes und die damit zusammenhängende Folge der biblischen Geschichte, welche Stolzenburg in einem Aufsatze des schles. Seminar-Schulbl. Jahrg. 1854 giebt. Hiernach werden Katechismus, Spruch, Liedervers und biblische Geschichte in einen organischen Zusammenhang gebracht, und zwar so, daß Katechismusstücke, hier mit Worten

des ersten Artikels beginnend, als leitender Faden alle Geschichten, Sprüche, Liederverse, auch religiöse Kindergedichte zu leicht überschaulichen Gruppen verbinden.

V. In welcher Form soll die biblische Geschichte den Schülern überliefert werden? Die preußischen Regulative sagen darüber entschieden: „Das göttliche Wirken hat sich in einem bestimmten Worte offenbart, und darum soll die biblische Geschichte mit dem Bibelworte erzählt werden.“ Man hat das Wort gepreßt und eingewendet: Der lutherischen Bibelübersetzung könne doch nicht gleiche göttliche Dignität zugeschrieben werden, als dem Originale; allein so ist es doch auch nicht gemeint. Es kann aber nicht geleugnet werden, was der sel. Otto Schulz in einem der beiden bedeutenden Aufsätze über biblische Geschichte im Brandenburger Schulblatte Jahrg. 1840 sagt: „Die biblischen Geschichten wirken nicht bloß durch ihren Inhalt, sondern eben so sehr durch die ganze Art ihrer Darstellung.“ Der Geist verfliegt zum Theil, wenn man die Form der Darstellung auflöst. — Was ist es, daß dieselben Grundstoffe hier eine Blume, dort einen Baum, dort ein lebendes Geschöpf bilden? Neben dem Stoffe muß noch eine andere Kraft wirken, ein geistiger Hauch, der lebendige Odem, mit dem der Schöpfer seine Geschöpfe belebt. Dieser Hauch verfliegt, sobald man die Form der Darstellung auflöst, und in vielen Fällen bleibt nichts, als eine ganz gewöhnliche Erzählung. „Es giebt,“ sagt Bormann in seiner Unterrichtskunde S. 111, „keine klarere, keine einfachere, keine sinnvollere Fassung der heiligen Geschichte als die biblische. Jedes Wort ist gebraucht in der vollen Wahrheit seiner Bedeutung; der Satzbau ist einfach, die Gedankenfolge anschaulich; die Verbindung der Sätze ist durch die einfachsten Mittel herbeigeführt.“ Dadurch wird die biblische Darstellungsform auch für das Kind durchaus zugänglich. Wenn demnach mit Recht gefordert wird, daß der Lehrer sich ihrer bediene, so ist damit keineswegs ein mechanisch-starres Kleben an der buchstäblichen Fassung der lutherischen Uebersetzung gemeint. Der Lehrer kann und soll sich freier bewegen bei Anfängen mancher Geschichten, bei Uebergängen, auszugsweisen Andeutungen; nur charakteristische Stellen hat er dann wörtlich zu fassen. In der Unterclasse sind die biblischen Geschichten unbedingt in ganz einfachen Sätzen zu erzählen. Zu dem Zwecke wird der Lehrer manche biblische Construction lösen, manche Wendung leise ändern, manchen Ausdruck vertauschen — er braucht z. B. nicht zu sagen: ich kenne eine Speise, „da ihr nichts von wisset“ statt davon oder von welcher; — ist er aber mit der Bibelsprache vertraut, versteht er ihre Schönheit und hat er sie lieb, so wird er auch bei bedeutendern Aenderungen die biblische Färbung der Sprache nicht verwischen, sondern immer ganz unwillkürlich den einfachen, kernigen und treuherzigen Bibelton anschlagen. Daß z. B. in Zahns biblischen Historien bei einzelnen Wendungen etwas freier hätte verfahren werden können, ist wahr, aber es ist durch das Bedürfnis der Kinder eine weit freiere Fassung, wie in der Calwer biblischen Geschichte, nicht gefordert, noch weniger eine paraphrasirende, ausmalende Weise, wie sie Köhnlein giebt. Diese ist an sich schön und belehrend für den Lehrer, welcher daraus sieht, wie er bei erklärender Behandlung der biblischen Geschichte verfahren muß, den Kindern aber ist eine, die ganze Schulzeit möglichst gleichbleibende objective Form der Darstellung nöthig, welche freilich durch rechte Behandlung vor Erstarrung bewahrt werden muß. Es kommt hauptsächlich darauf an, daß der Lehrer Schwieriges und Unverständliches je nach Bedürfnis der verschiedenen Schülerabtheilungen auszuscheiden und die längern Erzählungen in kleinere Ganze aufzulösen weiß. (Siehe die bereits erwähnte Schrift von Vormbaum.) Es fehlt nicht an Büchern, welche beweisen, wie in der rechten biblischen Fassung die heiligen Geschichten auch den Kleinen völlig verständlich erzählt werden können. Es seien nur genannt: Gossel, Botschaft des Heils (die neuste Auflage), Bischoff, Gesch. des R. G. in 40 bibl. Gesch., sowie die schon angeführten Büchlein von Materne (in der Auswahl des historischen Stoffes und in der Darstellung vortrefflich) und Kolde. Daß die Mutter den noch nicht für die Schule reifen Kindern zu Hause die biblische Geschichte noch weniger streng

mit biblischen Worten erzählt, wie auch v. Raumer will, ist natürlich und in der Ordnung. Doch in der Schule soll das Kind „von früh auf die göttliche Originalität des Stils der hl. Schrift verstehen und lieb gewinnen lernen." Das ist auch die beste Vorbereitung für ein verständiges Bibellesen, und es erscheint gesucht, wenn man behauptet, es thue dem Kinde wohl, wenn es zuerst den Bibelinhalt in veränderter Sprache lernt, die Bibelsprache sei ihm dann, wenn es zum Bibellesen komme, neu und nachdenkenerweckend. *)

VI. **Wie soll eine biblische Geschichte im Schulunterrichte behandelt werden?** K. v. Raumer trifft in seiner Gesch. d. Päd. Thl. III, S. 37 ff. in schlagender Weise den Punct, in welchem hier viel gefehlt wird, wenn er sagt: „Die Samenkörner des göttlichen Wortes mahle man nicht zu Mehl; poetische Gewalt entkräfte man nicht durch prosaische Auslegung. — Die schöpferische Kraft der reflexionslosen Einfalt und der religiöse Segen, welcher aus dieser Einfalt quillt, ist den trocknen Pädagogen verborgen, welche das Kind zum Begreifen von allem und jedem aufschrauben möchten. Ein Kind, dessen Phantasie noch frisch und lebendig, liest es ungestört die hl. Schrift, so treten ihm die Gestalten und Begebenheiten vor die Seele, es erlebt alles mit, als wäre es dabei gegenwärtig. Es erfährt so den tiefsten Eindruck und gelangt zu einem festen historischen Glauben. — Wir können nicht sorgfältig genug alles vermeiden, was im mindesten jenes einfältige, plastische Auffassen der hl. Schrift stören oder gar die Fähigkeit dazu zerstören kann." Was nun die Behandlung im Einzelnen betrifft, so steht zunächst fest, daß der Lehrer auf der Unter- und Mittelstufe die biblische Geschichte frei, in biblischer Sprache zu erzählen hat — wodurch gar nicht ausgeschlossen ist, daß er bei unverständlichen Ausdrücken die Erklärung mit zwei oder drei Worten einfügt; — auf der Oberstufe dagegen wird die Geschichte von den Schülern in der hl. Schrift selbst gelesen. Es ist eine schwere Kunst, eine biblische Geschichte gut zu erzählen. Das ist nur möglich, wenn man sich vorher glaubensvoll und liebend in das Schriftwort versenkt hat, so daß „es der sich vertiefenden Betrachtung sich auseinanderlegt und die reiche Fülle seines Inhalts lebendig vor die Anschauung tritt." In welcher Weise der Lehrer sich hierfür vorbereiten muß, zeigt Nissen in den Betrachtungen, welche er meistens seinen Unterredungen vorausschickt, sowie Bormann in seiner Unterrichtskunde S. 107 ff. Nur wenn er durch inneres Erleben in Kraft des göttlichen Geistes die rechte Weihe empfangen hat, wird seine Haltung, Betonung, Melodie, Rhythmus und dynamisches Element der Sprache von dem Inhalte der biblischen Geschichte durchgeistigt sein, so daß sich das Wort mit sinnlich-geistiger Gewalt der Seele des Schülers eindrückt, er unmittelbar empfindet und versteht, unmittelbar theil hat an der tiefern Auffassung der Sache, wie sie dem Lehrer eigen ist. Hat nicht des Lehrers Vortrag das Herz des Schülers bewegt, daß ihm die Geschichte nicht mehr ein Fremdes, ein Aeußeres ist, so ist alle Zuthat wenig nütze. Damit ist jedoch nicht gesagt, daß nichts weiter nöthig, eine weitere Einführung in das Verständnis überflüssig sei. Es ist nothwendig, daß nach dem ersten Erzählen der Lehrer die Geschichte in kleinern Abschnitten noch einmal erzählt und Satz für Satz zergliedernd durchgeht, um die einzelnen Sätze in ihrer Gliederung zum hinlänglichen Verständnis zu bringen und die einzelnen Namen von Personen, Thatsachen und Verhältnissen bestimmt zu befestigen. Die Zergliederungsfragen müßen anregend sein und von dem denkenden Eingehen auf den Inhalt zeugen. Wie man Satz für Satz fortschreitet, ist auch alles, was in Wort und Sache dunkel ist, einfach zu erklären durch ein das Gegebene mit dem kindlichen Auffassungsvermögen und der Anschauung vermittelndes, klar und sicher entwickelndes Verfahren und präcise, sicher anzueignende Feststellung des Ergebnisses. Die Einführung in das Verständnis hat es vor Allem auf Erzeugung einer innern lebendigen Anschauung nicht bloß des äußern geschichtlichen Verlaufs, sondern vornehmlich der Zustände der

*) Vgl. den Art. Anschauungsunterricht S. 201 f.

redenden und handelnden Personen zu thun. Ueberall ist das innere geistige Band zwischen den Momenten der Geschichte aufzuzeigen, überall die eigentliche Spitze der Geschichte hervorzuheben. Nimmer aber darf sich in der Besprechung die Absicht geltend machen, als solle durch sie die Geschichte erst die wirksame Kraft erhalten; sie hat sich mit ihrer Zuthat darauf zu beschränken, die erforderliche Hülfe zu geben, damit die Geschichte in die Herzen hineinleuchte und wirke. Das geschieht oft durch Hervorhebung eines Wortes, durch eine einzige auf den Kern gehende Frage, durch das Klopfen an das Gewissen mit einem Worte, ja bloß durch einen seelenvollen, ernsten oder milden, strafenden oder bittenden Ausdruck, mit dem das Wort gesprochen wird. Als eine Hülfe sind in diesem Sinne auch Bibelsprüche, Liederverse, Katechismusstücke zu verwenden, indem sie 1) dazu dienen, die empfangenen Eindrücke in einem Brennpuncte zu sammeln und durch den schlagenden Ausdruck um so stärker auf das Herz wirken zu lassen; 2) indem die erbauliche Besprechung durch das Zusammenbeten oder das Singen des Liederverses sich zur Andacht steigert, welche die empfangenen Eindrücke dem gesammelten Gemüthe tiefer und dauernder einprägen soll; 3) indem sie die Seite der Geschichte herausheben, die für die Auffassung wesentlich bedingend ist. Als Mittel der Verinnerlichung dient ferner die Erklärung der Geschichte durch andere, sowie durch stete Bezugnahme auf das Leben, die Versuchungen und Erfahrungen des Kindes im Geiste der Geschichte, denn „die biblischen Geschichten sind die rechten Tagesgeschichten, sie wiederholen sich täglich.“ So soll das Wort Hamanns zur Wahrheit werden: „Jede biblische Geschichte ist eine Weissagung, die in jedem Menschenherzen erfüllt wird.“ — Zur sinnlichen Veranschaulichung dienen biblische Bilder, doch dürfen sie während des Erzählens nicht vorgehalten werden, es muß sich die erklärende Betrachtung des Bildes mit der Erklärung der Geschichte verbinden (vgl. d. Art. Bilderbibel). Für die reiferen Schüler wird zur Vergegenwärtigung der Oertlichkeiten die Karte des hl. Landes in Gebrauch genommen.

Der erklärenden Besprechung folgt abermaliges, zusammenhängendes Erzählen der Geschichte von Seiten des Lehrers. Dann wird dieselbe von den Kindern ausdrucksvoll und schön nacherzählt. Alle behandelten Geschichten müßen von der bei weitem größten Mehrzahl der Schüler am Schlusse des Schuljahres erzählt werden können; „denn fragmentarisches Wissen historischer Einzelheiten ist unfruchtbarer Notizenkram.“ Diese Forderung kann nie und nirgends als unerreichbar angesehen werden, weil sie den gesegneten Erfolg des Unterrichts bedingt und darlegt und die einzige Bürgschaft für einen fortwirkenden Einfluß der biblischen Geschichte ist. Biblische Historienbücher dienen auf der Unter- und Mittelstufe zum Nachlesen der behandelten Geschichten. (Siehe u. a. über die Behandl. der bibl. Gesch. Schles. Seminar-Schulbl. Jahrg. 1857, „Lehrplan für die Unterclasse einer dreiclassigen Volksschule von Bock“ — in vorstehender Auseinandersetzung vielfach benutzt, — ferner ebendaselbst Jahrg. 1853 „der Unterricht in der bibl. Gesch. von Schurig“ und Jahrg. 1856 „der bibl. Anschauungsunterr. von Jungklaaß.“)

Schurig.

Bilderbibel. Die Bilderbibel ist ein Erzeugnis der letzten Jahrhunderte, sie ist ein Kind der Reformation, durch welche die Bibel ein Gemeingut aller Christen ward. Dieser Grundgedanke der Reformation hat die Bilderbibel geschaffen, nicht die Bibelbilder. Gleichwohl traten im Gefolge der Kirchenerneuerung zunächst Bewegungen ein, welche die Mitwirkung der Kunst bei der Neubildung des christlichen Lebens geradezu in Frage stellten. Denn der Kunst oder vielmehr den Kunstwerken war eine unberechtigte Stellung nicht zu gönnen: eine solche lag aber darin, daß das bildliche Gleichnis als Stellvertreter des Dargestellten galt. Hatte sich nun in der römisch-katholischen Kirche das Kunstwerk auf die Höhe des dargestellten Wesens erhoben, war so ein Bilderdienst entstanden: so setzte sich nun Bilderstürmerei gegen Bilderdienst, Misachtung gegen Vergötterung. Man verwarf die Kunstwerke um jener Misbräuche

willen und vernichtete mit der Zertrümmerung der stellvertretenden Gleichnisse zugleich die Geschicklichkeit zu gestalten und den Sinn für Gestaltetes.

Die Reformation konnte also aus schon vorhandenen Kunstrichtungen und Kunstschöpfungen die Elemente zur bildlichen Ausstattung der heiligen Schrift entnehmen. Denn wenn auch nicht alle Theile der Bibel, vielmehr verhältnismäßig nur wenige der älteren Kunst zu ihren Darstellungen den Stoff geboten hatten, so waren doch seit längerer Zeit die Haupttheile Gegenstand derselben. Die evangelische Geschichte, die Apostelgeschichte, die Offenbarung Johannis, aus dem alten Testament die symbolischen Abschnitte wurden in den alten Evangelien- und Gebetbüchern (biblia pauperum) vielfach dargestellt, und diese Bildungen, häufig nur im Schmuck der Initialen (großen Anfangsbuchstaben) sich abgrenzend, gelten heute noch als schönster und reinster Kunstschmuck der Bibel. Umfassende Reihefolgen biblischer Darstellungen schmückten auch viele Kirchen in Malereien, in Sculpturen, häufiger an den Außenseiten der Kirchen, wie z. B. an erzenen Thüren. Erst eine spätere Zeit ergieng sich, während die ältere Kunst den Boden des echten katholischen Christenthums nicht verließ, im Legendenthume, und die Jesuitenzeit gefiel sich in der Ausbeutung des Heiligen- und Märtyrerthums. Die großen italienischen Meister, zumal Raphael und Michael Angelo, festwurzelnd in dem Boden alter Urkirchlichkeit, schufen jene Gestaltung biblischer Geschichte, die nur bei vollkommener Beherrschung der bildlichen Darstellungsmittel möglich, und die, mehr eine menschliche als eine nationale Errungenschaft, die endgültige Verkörperung der Idee bleiben wird.

Als nun die Buchdruckerkunst das Buch der Bücher unter dem deutschen Volke verbreitete, suchte man die vorhandenen bildlichen Darstellungen biblischer Stoffe zu benutzen und der Bibel als Schmuck beizugeben. Dazu trug die in Deutschland seit dem Jahre 1423 bekannte Holzschneidekunst, die natürliche Vorläuferin der Buchdruckerkunst, wesentlich bei. Der Holzschnitt erhielt besondere Förderung durch die fränkische Malerschule (Michael Wohlgemuth 1436—1519; Albrecht Dürer 1472—1528; Lukas Kranach 1472—1553),*) namentlich durch Dürer. Dieser wendete sich mit Vorliebe biblischen Darstellungen zu und veröffentlichte drei Reihefolgen biblischer Holzschnitte: die Apokalypse (1498), die große Passion (1511), die kleine Passion (1511) außer einer großen Anzahl einzelner trefflicher, noch heute lebhaft begehrter Blätter. Hätte sich Dürer entschlossen, Darstellungen zu allen Theilen der heiligen Schrift zu geben, so würde eine für alle Zeiten gültige Bilderbibel entstanden sein.

Es lag aber der Gedanke, die ganze Bibel mit bildlichen Darstellungen zu begleiten, zu nahe, als daß nicht bald Versuche hätten gemacht werden sollen. Bekannt ist die Meriansche Bilderbibel, eine Arbeit des Malers Matthäus Merian (Icones biblicae. Amstelod. 1659)**); sie ist für alle nachfolgende Versuche kennzeichnend. Wir finden in ihr wie in den späteren Bilderbibeln, Neues und Altes vermischt, das Neue meist geschmacklos, das Aeltere selten in seiner Reinheit erhalten. Die erste Bilderbibel, welche sich über diesen Eklekticismus und Einheitslosigkeit einigermaßen erhebt, und ein künstlerisches Verdienst enthält, ist die bei Cotta 1850 erschienene (Text von Luther, für Kath. von Allioli, Holzschnitte und Zeichnungen eingedruckt). Als ein weiterer Fortschritt läßt sich die des Berliner evangelischen Vereines (1855. Stereotypausgabe mit 327 Holzschnitten) bezeichnen, welche zugleich sich durch billigen Preis empfiehlt.***) Es liegt in der Natur

*) Passio Jesu Christi venustiss. imaginibus eleganter expressa ab illustr. Saxoniae Ducis pictore Luca Cranogio 1505. Amstelod. 1616. Wir nennen noch H. Holbein: historiae Vet. Testamenti 1538. und Jac. v. Sandrart: gantz neue biblische Bilder-Ergötzung aus dem A. Test. Nürnberg. D. Red.

**) Erwähnenswerth ist noch die Bibel von Christoph Weigel, Augsburg 1695 (Biblia ectypa.)

***) Wir nennen weiter: Olivier bibl. Bilder, 50 Stahlstiche aus dem Leben Jesu. Text von G. H. v. Schubert; Bilder zum A. und N. Testament, je 30, in Farbendruck, Stuttg. u. Eßlingen; endlich die kleinen bibl. Bilder der evang. Gesellschaft in Stuttgart, von Maler Renz,

der Sache, daß der Mangel an Einheit der Auffassung und Darstellung in beiden Werken, bei der Mitwirkung vieler Künstler, nicht völlig überwunden werden konnte.

Die letzten Jahre haben aber auch hier weiteren Fortschritt gebracht, indem in Deutschland ein Werk entstand, bewundernswürdig wegen seines künstlerischen Werthes und nicht minder verehrungswerth durch die ihm zu Grunde liegende, das Ganze tragende religiöse Gesinnung. Es ist das die „Bibel in Bildern“ von Julius Schnorr von Carolsfeld (240 Bl. in Fol. Text von Bruno Lindner, Leipzig, seit 1852). Sie soll nach der Absicht des Künstlers nicht sowohl eine „Bilderbibel“ sondern nur „Bibel in Bildern“ sein, ein für sich bestehendes Bilderbuch, das alle Theile der Bibel vollständig und gleichmäßig behandelt geben will. Die Bedeutung des großen Unternehmens ist von allen Seiten vollständig anerkannt, die glänzende Weise, in der die eines Manneslebens würdige Aufgabe gelöst ist, von Seiten der Kunst, der Theologie, der Pädagogik (siehe unter anderem v. Raumer III, 44) laut gewürdigt worden. In der That hat auch die letztgenannte Wissenschaft ein solches Hülfsmittel mit lebhaftester Anerkennung zu begrüßen. Denn diese trefflichen, künstlerisch reinen, von frommem Sinne und tiefem Ernste getragenen Darstellungen können und sollen auch der Erziehung und dem Unterricht dienen. Sie werden in Schulen eine angemessene und wirkungsvolle Begleitung des Unterrichts in biblischer Geschichte sein, zugleich auch, was so nothwendig ist und so oft gänzlich unberücksichtigt bleibt, auf Weckung und Veredlung des Schönheitsgefühles hinwirken helfen. In diesem Sinne hat sich bereits das K. bayrische Unterrichtsministerium gutheißend und empfehlend ausgesprochen und es ist dem Werke, das Nationalwerk deutschen christlichen Volkes werden will, die Theilnahme von Kirche, Schule und Familie nur lebhaft zu wünschen.*) **Paldamus.**

Bilderbogen. Bilderbuch. Die bildende Kunst begleitet die gebildeten Völker durch alle Zeiten; ihr Absehen scheint aber in der alten Zeit weniger auf die Jugend gerichtet gewesen zu sein. Schon der kostbarere oder ungefügere Stoff, in welchem die bildende Kunst bei den alten Culturvölkern arbeitete, erschwerte ihre Verbreitung bis zu den Kreisen der Jugend herunter. Mit der Erfindung des Lumpenpapiers und der Buchdruckerkunst, die sich mit der Holzschneide- und Kupferstecherkunst vergesellschaftete, gieng auch für die bildende Kunst eine neue Welt auf; sie wurde mehr und mehr volksthümlich, sie verbreitete sich auch in die niederen Schichten des Volkes, sie fand den Weg in die Familien, Kinderstuben, Schulen, bis endlich zu den Kleinkinderschulen herunter. Die biblische Geschichte, die kirchlichen Kämpfe, die Ritter-, Heiligen- und Volkssagen gaben im Mittelalter dazu den Stoff. Albrecht Dürer und Lukas Kranach führten eine Reihe von biblischen Bildern vor die Augen des Volkes. In Nürnberg und anderen fränkischen Städten scheint die Verfertigung von Bilderbögen und Bilderbüchern schon frühe ziemlich ins große getrieben worden zu sein. In der römischen Kirche sind es besonders die Klöster, welche, wenn nicht Bilderbögen und Bilderbücher, so doch einzelne Bilder von Heiligen verfertigten und unter alt und jung verbreiteten, daher nicht nur solche Heiligenbilder, sondern alle Bilder und Bilderbögen ohne Ausnahme in einem Theile von Süddeutschland bis auf den heutigen Tag noch Heilige (alemannisch: Helge, Helgli, Helgeli, in Württemberg Holge) genannt werden.

Das gewerbthätige Nürnberg gieng in der Fabrication und Verbreitung von Bilderbögen für Volk und Jugend voran. Aus der Officin von Friedr. Campe z. B. sind schon zu Anfang dieses Jahrhunderts hübsche Bilderbögen mit Darstellungen biblischer und weltlicher Stoffe und namentlich ganze Heere von Soldaten ausgezogen und haben

je mit einem Bibelwort oder auch einem meist von A. Knapp herrührenden Verse, à 1 Kreuzer, schon in einigen Hunderttausenden verbreitet. D. Red.

*) Anm. d. Red. Eines erregt auch bei den trefflichen Schnorr'schen Bildern Bedenken: die Darstellungen Gottes. Bekanntlich erkennen die englischen Christen hierin eine Uebertretung des ersten (Reform. 2.) Gebotes und viele Christen in Deutschland theilen diese Ansicht vgl. z B. Schles. Schulbl. 1856, S. 363. Vgl. die Artikel Bibel, Biblische Geschichte.

ihre Eroberungen auch in den Kinderstuben gemacht. Jetzt hat man neben den Nürnberger noch Münchner, Berliner, Düsseldorfer, Stuttgarter ꝛc. Bilderbögen, die nach und nach aus der ursprünglichen Zufälligkeit sich herausbildend gewisse pädagogische Tendenzen hervortreten ließen und den oft stümper- und fratzenhaften Gebilden der früheren Zeit gegenüber sich zum Theil durch wirklichen Kunstwerth auszeichnen. Schon früher traten solche pädagogische Tendenzen hervor in den Bilderbüchern. — Der erste, der die Bilder eigentlich in die Schule einführte und für den Zweck derselben benützte, war Amos Comenius (s. diesen Artikel). Sein Orbis pictus (die gemalte Welt), im Jahre 1657 erschienen, ist wohl der Vater aller eigentlichen Jugendbilderbücher. Das Basedow'sche Elementarwerk ist nur der Orbis pictus des 18. Jahrhunderts, die falsche Aufklärung seiner Zeit beurkundend, während der Orbis pictus des 17. noch von ernstem, religiösem Geiste getragen ist. Im Ganzen gehen die Bilderbücher denselben Gang, welchen die Pädagogik, ja Wissenschaft und Kunst überhaupt genommen hat, von der christlichen und kirchlichen Concentration aus sich in die Welt zerstreuend und auch verflachend, bis das tiefe Bedürfnis der Einheit und Sammlung aus der Vielheit und Zerstreuung heraus sie wieder zu der Einfalt des Wortes Gottes und christlicher Anschauung zurückruft.

An diese Vorbemerkungen reihen wir nun einige Gedanken und Erfahrungen an 1) über den Inhalt, 2) die Beschaffung und 3) den Gebrauch von Bilderbögen oder Bilderbüchern. Ein vorherrschender Zug im Kinde ist die lebhafteste Aufnahmsfähigkeit für alle möglichen Eindrücke von außen her. Wie der junge Leib eine scharfe, lebhafte Neigung zeigt, Nahrung in sich aufzunehmen und für das Wachsthum des Leibes sich anzueignen (Kinderappetit), so zeigt sich auch in Geist und Gemüth des Kindes eine scharfe, lebhafte Empfänglichkeit, ein wahrer Kinderappetit neuen Eindrücken gegenüber. Daher die lebhafte Neugier der Kinder, das scharfe Auge und Ohr für alles, was um sie her vorgeht, ihre immer rege Wißbegier, ihr Wohlgefallen an lebhaften Empfindungen ꝛc. In allen diesen Erscheinungen streckt der junge Menschengeist seine zarten Polypenfangarme aus, um Nahrung an sich zu ziehen und ein Stück der Körper- wie der Gedankenwelt um das andere sich anzueignen. Diesem Bedürfnisse des Kindes nach geistiger Nahrung zur Förderung seiner Erkenntnis, zur Erstarkung seines inneren Menschen soll denn auch das Bilderbuch entgegenkommen. Daher ist vor Allem wichtig

1) der Inhalt desselben. Das Bilderbuch darf im allgemeinen a. nichts enthalten, das die Fassungskraft der Kinder, für die es bestimmt ist, absolut übersteigt; denn darin, daß der abgebildete Gegenstand in irgend einer, wenn auch noch fernen, lebendigen Beziehung zum Kinde steht, liegt eben die Möglichkeit einer geistigen Assimilirung des für dasselbe im Bilde liegenden Nahrungsstoffes. b. Nichts gegen die Wahrheit verstoßendes. Dieselbe Pflicht der Wahrheit, die wir den Kindern gegenüber haben im Reden, dieselbe haben wir auch in der bildlichen Darstellung. Der Griffel, der Pinsel darf so wenig lügen als die Zunge. Eine gewisse vom Bilde unzertrennliche Idealität und Freiheit der Composition ist damit nicht ausgeschlossen; nur habe das Bild immer innere Wahrheit und äußere Möglichkeit, und meide, was dem jungen Beschauer eine falsche Vorstellung von Gott und Welt, von Natur und Menschenleben beibringen müßte. So möchten wir uns z. B. vom Standpuncte der Wahrheit die bildliche Darstellung Gottes verbitten, wie sie u. a. die Cottaische Bilderbibel auch da wagt, wo von der in der Menschwerdung Gottes sich vollendenden anthropomorphistischen Herablassung desselben in der hl. Schrift selbst keine Spur vorhanden ist. Für die Annahme menschlicher Leiblichkeit z. B. zu Schöpfungszwecken fehlt jeder denkbare Grund. Auch gegen den conventionellen Heiligenring oder -schein um das Haupt des Heilandes haben wir im Interesse der Wahrheit einiges Bedenken. Er soll dem Beschauer ein Wink sein, daß in dieser menschlich niedrigen Hülle ein übermenschlicher Gast wohne; aber das Bild der wahrhaftigen Knechtsgestalt, in welcher der Sohn Gottes einhergieng, wird dadurch offenbar getrübt,

weil gegen die Wahrheit verschönert. Eben so ist es mit dem Nimbus der Propheten, der Apostel, der Maria und anderer heiligen Menschen. Sie veranlassen in dem Kinde leicht eine Art von theatralischer Vorstellung von Heiligkeit, die von der Heiligkeit der Kinder Gottes, wie sie wirklich ist, bedeutend abweicht. Man kann das Bild der Heiligen ohne Schein nicht früh und tief genug in junge Herzen pflanzen. c. Das Bilderbuch enthalte nichts unsittliches, sondern nur Darstellungen, welche irgend eine gute, edle Empfindung wecken und nähren können. Wir meinen nicht: lauter Beispiele des Guten. Das Bilderbuch darf und soll auch böse Gesinnung in Thaten heraustreten lassen, aber immer so, daß damit auch ein sittliches Urtheil nahe gelegt wird; das sittlich Unschöne werde nie verschönert, vergoldet. Schlachtenbilder z. B. sollten nur mit Vorsicht, nur dann etwa aufgenommen werden, wo der Kampf für Gottes Ehre und Reich, für Volk und Vaterland und dessen höchste Güter klar heraustritt. Das grauenhafte Behagen am Gemetzel einer Schlacht ist so ziemlich dasselbe, mit dem die alten Römer ihren Gladiatoren oder Thierkämpfen zusahen und die Spanier ihren Stiergefechten noch zusehen. So ist wohl auch in Bildern, wo der Mensch seine Herrschaft über die Thiere in blutiger Weise ausübt, Vorsicht nöthig. Es komme z. B. in Thierjagden die Macht des menschlichen Geistes über thierische Kraft und List zur Anschauung; wo aber der Mensch diese Macht in Rohheit und Muthwillen gegen die Thierwelt misbraucht, wie z. B. in Parforcejagden, solches Gebilde bleibe der Jugend ferne. Eine von den Quellen der Thierquälerei könnte sonst auch das Bilderbuch werden. Alle bildlichen Darstellungen für die Jugend müßen d. den Gesetzen der Schönheit und des guten Geschmacks möglichst entsprechen. Kinder sind zwar in Beziehung auf zeichnerische Vollendung der Bilder nicht sehr anspruchsvoll. Die Künstlerin Phantasie thut dabei das Beste und bekleidet ein Skelett von wenigen Strichen mit Fleisch und Blut. Ja wir glauben bemerkt zu haben, daß unausgeführte, fast nur in Umrissen gegebene und namentlich uncolorirte Bilder für Kinder dauernderen Reiz haben, als colorirte, darum wohl, weil die Phantasie derselben bei jenen mehr zu ergänzen hat, also in größere Thätigkeit versetzt wird und mit der Thätigkeit auch Lebensgefühl und Behagen sich mehrt. „Farben gleichen den Reichthümern des Spielzeugs und erschöpfen durch Wirklichkeit die Schöpfungskraft" sagt Jean Paul, oder: „an reicher Wirklichkeit verwelkt und verarmt die Phantasie." Indes das alles entbindet doch den Künstler, der für Kinder arbeitet, nicht von der Pflicht, alles, was er giebt, wenn auch noch so einfach und arm, doch richtig und in seiner Art schön zu geben. Auch auf diesem Gebiete gilt wohl Goethe's Wort: „Für die Jugend ist das Beste gerade gut genug." Darum nichts verzerrtes, verrenktes, fratzenhaftes in Anlage und Ausführung! Auch satirische Fratzen, Carricaturen, Struwwelpeteriana, Rebusspielereien ꝛc. dürften wenigstens nur sehr sparsam vertreten werden. — Es ist für die drei Kategorieen des Wahren, Guten und Schönen beherzigenswerth, was Goethe über den Vorzug des Bildes vor dem Worte sagt:

„Dummes Zeug vor Augen gestellt,
Hat ein magisches Recht;
Weil es die Sinne gefangen hält,
Bleibt der Geist ein Knecht."

Diese genannten Verwahrungen hindern nicht, daß sich auf Bilderbögen und in Bilderbüchern ein großer Reichthum von schönen, anziehenden, lehrhaftigen und wirklich werthvollen Bildern entfalte: Bäume, Wälder, Gebirge, Felder, Gärten, Blumen, Thiere, besonders in ihren Beziehungen zum Menschen; dann das Leben der Menschen selbst; Land-, Gewerbs-, Kunst-, Hirten-, Jäger-, Fischerleben; Haus, Schule, Spiele und Vergnügungen, Sitten und Gebräuche der Kleinen und Großen, Nahen und Fernen, verschiedene Weisen der Gottesverehrung u. s. w.

Es ist an Bilderbüchern, welche aus dieser reichen Quelle mit Geschick und Geschmack schöpfen, heutzutage kein Mangel, wiewohl noch fort und fort eine Menge

unpassender, gehalt- und geschmackloser Bilder mit der antigoethischen Devise: „Für die Jugend ist auch das Schlechteste gut genug", daherflutet. Vor allem aber dürfen wir Ein Hauptbilderbuch nicht vergessen, die Bibel (s. Bilderbibel). Eine gute Bilderbibel ist ein wahrer Schatz für eine Familie. Wie die Bibel vorzugsweise das Buch heißt, so verdient die Bilderbibel in einem Hause vorzugsweise das Bilderbuch zu heißen.

Von Bilderbüchern mit allgemeinem Stoff ist zu nennen: J. S. Stoy Bilderakademie, Nürnberg 1781. Bilder von Dan. Chodowiecki. (Schon vom vielgeschäftigen Nützlichkeitsgeist durchdrungen.) — Ebenso Lossius moralische Bilderbibel. 5 Bde. Gotha. 2. Aufl. 1821—1824. — Basedow Elementarwerk in 100 Kupfertafeln von Dan. Chodowiecki. Beschreibung derselben von Ch. H. Wolke, „Mitanfänger des philanthropischen Erzihungs-Instituts zu Dessau," enthaltend „die Methoden, durch welche der Jugend auf eine leichte und angenehme Weise Kenntnisse und Sprachen zugleich können mitgetheilt werden." Leipz. Crusius. 1782. (Schöne Bilder, aber im Geist der rationalistischen Aufklärung und Vielwisserei angelegt. Ein sehr umfassendes Werk, doch mehr zerstreuend als sammelnd.) — Systematische Bildergallerie zur allgemeinen deutschen Real-Encyklopädie in lithographirten Blättern. Carlsruhe und Freiburg. Herder. — G. Tob. Wilhelm Unterhaltungen für die Jugend. Augsburg 1801 ꝛc. — Bertuchs Bilderbuch für Kinder. Ausführlicher Text dazu von L. Ph. Funke. Weimar. 1798.

Unter den neueren Bilderbüchern nehmen die von Schreiber u. Schill (Eßlingen u. Stuttgart) eine ehrenvolle Stelle ein. — Gailer neuer Orbis pictus. Text in deutscher, lateinischer und französischer Sprache. — Friedr. Güll systematische Bilderschule für das zarte Kindes- und Jugendalter. — Anziehender noch und nachhaltiger wirkend die lieblichen Specter'schen Fabeln mit sinnigen, schwarzen Bildern und Reimen. — Von illustrirten Jugendschriften, in welche die Literatur der Bilderbücher in immer reicheren Verzweigungen ausläuft, nennen wir wegen ihres reichen, christlich-gediegenen, vielseitig anregenden und bildenden Inhalts nur die „Jugendblätter," Monatschrift zur Förderung wahrer Bildung, redigirt von Dr C. G. Barth. Stuttgart. J. F. Steinkopf. 6 Hefte, à 5 Bogen mit Abbildungen 1 fl. 36 kr.

2. Beschaffung von Bilderbüchern. Die besten Bilderbücher sind diejenigen, welche sich die Kinder unter gehöriger Anleitung von zweckmäßig ausgesuchten und dann colorirten Bilderbögen selbst verfertigen. Schreiber dieses kennt eine Familie, in der diese Art von Anfertigung der Bilderbücher, in ächt pädagogischer Weise geübt, als Mittel für die Entfaltung der wichtigsten leiblichen und sittlichen Kräfte gedient hat. Der Vater, der mit tiefem und scharfem Erzieherblicke das Große im Kleinen zu erkennen und dieses für jenes vorzubilden versteht, wies und hielt frühe schon seine Söhne und Töchter zum Illuminiren sorgfältig ausgesuchter, schwarzer Bilder an. Dabei beobachtete er unnachsichtlich streng eine einfache Regel, die es werth ist, öffentlich genannt zu werden: das Kind male nie zuerst die Hauptfigur des Bildes, sondern immer erst die Nebenpartieen. So geht es an das Nebenwerk mit frischer Lust und erkauft sich gleichsam damit die Freude, das Wichtigste, Interessanteste ausmalen zu dürfen. Das Ausmalen der Bilder wurde in jener Familie von den Kindern, weil von Vater und Mutter selbst, sehr ernst genommen. Die besten Früchte ihrer sorgfältigen Arbeit wurden gesammelt, gegen Weihnachten zu einem sauber gebundenen Bilderbuche vereinigt und mit der Zahl des Jahres versehen. Die älteren und geübteren Coloristen zogen die jüngeren mit in das Interesse, gaben Winke und Anleitung. Man malte auch je und je Bilder und Bilderbücher, um damit Freunde oder arme Kinder zu erfreuen; kurz, das Bilderbuch ist in diesem Hause so recht zum Bildebuch geworden. Was so in der Familie für Beschaffung guter Bilderbücher geschehen kann, das wäre unter der Anleitung eines mit Sinn für das Schöne begabten Lehrers auch für die Schule nicht unmöglich.

3. Gebrauch des Bilderbuchs. a. Wo ist es zu gebrauchen? Das Bilderbuch ist da besonders an seinem Platze, wo das Auge der Kinder öfter und länger darauf ruhen kann, vor Allem im Kinder- und Schulzimmer; ja beide werden durch Aufhängen passender Bilder und Bilderbögen selbst mit Vortheil zu einer Art von Bilderbuch gemacht. Wie würden dadurch namentlich die oft so kahlen Schulwände an Freundlichkeit gewinnen und für die Kinder heimlicher werden! Die Kinder sehen und leben sich mit solchen Bildern zusammen, und gerade das längere Bleiben derselben und daher der täglich sich erneuernde Anblick bewirken ein tiefes Eindringen und Einwachsen in Sinn und Gemüth. Wer weiß nicht, was ein Bild des Gekreuzigten mit der Unterschrift: „Das that ich für dich; was thust du für mich?" einst dem jungen Grafen Zinzendorf schon bei einmaligem Sehen ausgetragen? Luther in der Vorrede zu der neuen Ausgabe des alten Passionalbüchleins mit Bildern (1545) achtet es nicht für böse, „wenn man biblische Geschichten in Bildern auch in Stuben und Kammern mit den Sprüchen malete, damit man Gottes Werk und Wort an allen Enden immer vor Augen hätte und deren Frucht und Glauben gegen Gott übte."

Schreiber dieses hat aus seiner frühesten Jugend noch einen viereckigen eisernen Ofen in lebhafter Erinnerung, der das Schul- und Wohnzimmer des Schulmeisters zugleich erwärmte. Auf der einen Seitenplatte desselben in derbem Relief der König Salomo, in der einen Hand das lebendige Kind an einem Füßlein haltend, in der andern das Schwert, im Begriffe, sein Urtheil zu vollstrecken, vor ihm die wahre Mutter auf den Knieen, um das Leben des Kindes flehend — ein Ecce! für die Eltern. Auf der andern Platte Absalom an der Eiche; Joab mit den drei Spießen sprengt daher, das Herz des ungerathenen Sohnes zu durchbohren, — ein Ecce! für die Kinder. Unter den Händen unserer Väter wurde auch der Ofen zum zwei- oder dreiblätterigen Bilderbuch. Ein Fingerzeig auf den am Baume hangenden herzlosen Buben wirkte mehr als die Ruthe. Unsere heutigen glatten oder mit nichtssagenden Arabesken ꝛc. gezierten Familien- und Schulöfen mögen eleganter aussehen, für die Kinderzucht werfen sie nichts mehr ab. —

b. Wozu Bilder und Bilderbuch? Was ist ihr Werth für die Jugendbildung? Wir nennen hier fürs erste: angenehme Unterhaltung. Das Bild hat für alle Kinder einen unerschöpflichen Reiz. Damit ist viel gewonnen für den allezeit regen Beschäftigungstrieb und gegen die dem Kinde so unnatürliche und darum so lästige und gefährliche Langeweile. In der Beschäftigung mit dem Bilderbuch aber entwickeln sich allerlei im Kinde schlummernde und der Anregung und Bildung bedürftige Anlagen und Kräfte. Am Bilderbuch entwickelt sich der Gesichts- und Schönheitssinn. Es bildet und bereichert die Anschauung, belebt, ordnet und veredelt die Phantasie, erweitert den Gesichtskreis über die engen Grenzen der Heimat hinaus, es übt, bildet, bereichert namentlich auch die Sprache. Schon die Benennung der verschiedenen Gegenstände im Bilderbuch ist für das Kind nicht unwichtig; mit den Namen der Dinge setzt sich der kleine Mensch gewissermaßen geistig in den Besitz derselben. Und welche Sprachübung bereitet nun nicht weiter das Hören dessen, was dem Kinde, an den Bildern anknüpfend, erzählt wird und was es selbst dann wieder erzählt! Namentlich thun die Bilder auch für die Bildung des Gemüthes und der sittlichen Gesinnung ihre guten Dienste. Die guten wie die bösen Handlungen der Menschen üben im Bilde ihr „magisches Recht", bald warnend, bald nachziehend und werden, mit dem passenden Worte verbunden, Samenkörner, die sich im Boden des Gemüths niederlegen. Werden die Kinder in der oben unter 2. bezeichneten Weise zu selbsteigener Anfertigung von Bilderbüchern gewöhnt, so gewinnen die Vortheile derselben dadurch noch an Innigkeit, Nachhaltigkeit und Ausdehnung. Es entwickelt und bildet sich dadurch mehr und mehr eine auch für vieles andere geschickte Hand, Sinn für Pünctlichkeit, Nettigkeit, Vollendung einer Arbeit bis ins Kleinste, für hübsche Nebenbeschäftigungen, feiner Blick und Sinn für schöne, reine Formen und Farben, Geschmack an

allem Feinen, Zierlichen, Lieblichen und damit in polarischem Zusammenhange Widerwille gegen alles Unschöne, Grobe, Gemeine, — eine Richtung, die sich mehr und mehr auch auf das innere sittliche Leben überträgt und zur Freude am sittlich Guten als dem göttlich Schönen und zum Hasse gegen alles sittlich Unfeine, Häßliche und Schlechte vorbereitet.

c. Wie soll das Bilderbuch gebraucht werden? Wer meinte, man dürfe nur ein gutes Bilderbuch oder eine Bilderbibel anschaffen und dann die lieben Kleinen daran setzen, so würden sie sich schon alles das Gute, was in den Bildern liegt, herausholen, der wäre in großem Irrthum. Er würde bald erfahren, daß die kleinen Bilderer flüchtig über die Gestalten hinwegflögen, daß ihre Freude daran keine nachhaltige wäre und sie sich auf diesem Wege eine Flüchtigkeit, eine Oberflächlichkeit und Flatterhaftigkeit angewöhnten, die ihnen lang, vielleicht lebenslang ankleben könnte. Nein, die liebende Handreichung zunächst der Mutter, später des Vaters, muß auch hier sich daran strecken und mit Erklären, Erzählen, Fragen, sich erzählen Lassen, die Bilder beleben und das in um so eingehenderer Weise, je weniger Jahre das Kind zählt. Wo mehrere Geschwister sind, haben Vater und Mutter dann bereits einige Zinsen ihrer auf die ältesten verwendeten Liebesmühe zu genießen und werden nicht selten sehr passend durch diese bei den jüngeren am Bilderbuche vertreten; ja dieses wird so zugleich ein liebliches Band weiter, durch das die Geschwister an einander gebunden werden. Was so in der Familie angefangen ward und neben der Schule fortgeführt wird, das kann und soll auch die Schule in ihrer Weise aufnehmen und von der Kleinkinderschule an, deren erstes Bestreben es sein sollte, keine Schule zu sein, sondern eine Kinderstube, durch alle Stufen des Schulalters hindurchführen. Der Lehrer wird jedesmal, wenn er einen Lehrgegenstand mit einem wenn auch noch so einfachen Bilde zu illustriren vermag, heiteren Gesichtern und glänzenden Augen begegnen.

d. Wann sind Bilder und Bilderbuch zu gebrauchen? Zunächst: von wann an? Wir antworten: vom frühesten Alter an, sobald die Anschauung und mit ihr die Sprache sich zu entwickeln anfängt. Die Zeit des Spielens und Bilderns selbst hängt bei dem jüngeren Kinde von Lust und Bedürfnis ab, mehr und mehr aber wird die erziehende Liebe auch hierein, wie in alles Thun des Kindes bei aller Freiheit doch eine gewisse Ordnung zu bringen wissen. Namentlich ist es auch gut, dem Bilderbuche, d. h. dem bildernden Kinde bisweilen Vacanz zu geben; denn die Phantasie bekleidet nicht nur, bemerkt Jean Paul (Levana I. 171 ꝛc.), sie entkleidet auch; darum lasse man ein entkleidetes d. i. ein für die Phantasie reizlos gewordenes Spielzeug nicht lange vor dem sinnlichen Auge. „Sperrt es ein; nach einiger Zeit wird die Abgeschiedene wieder gefreiet." „Dem Bilde ist das poetische Beseelen eben so nöthig als dem Spielschranke." Man räume also das eine oder andere seiner Bilder oder Bilderbücher dem Kinde je und je aus dem Wege; man giebt damit dem jungen Geiste Zeit zur inneren Verarbeitung und bereitet ihm, wenn es dann nach einiger Zeit wieder zum Vorschein kommt, die Freude, welche das Wiedersehen alter Bekannten und Freunde, das Wiederfinden des Verlorengeglaubten gewährt. Wann aber ist man über das Bilderbuch hinausgewachsen? Wir glauben: nie. Wir Menschenkinder kommen nur von einem ins andere. Mehr und mehr wird uns das gesammte Natur- und Menschenleben, das wir als Kinder im Bilderbuch angeschaut, selbst zu einem solchen, in dem uns die Gestalten und Verhältnisse einer höheren und zukünftigen Welt abgeschattet und vorgebildet werden. Es wird dies um so sicherer geschehen, je kindlicher wir uns in das Hauptbilderbuch vertiefen, das wir Bibel nennen, und das den glaubenden Betrachter in den bedeutsamsten Gestaltungen für das Schauen und Erfahren der himmlischen Urbilder vorbereitet. Vielleicht blicken wir von da einst auf die Erde und unser Leben auf derselben zurück, wie der Mann auf das Bilderbuch seiner Kindheit.

Strebel.

Bildung. Die ältere Sprache kennt das Wort nur in der ganz concreten leiblichen Bedeutung von Bild, Bildnis oder Gestalt, Form (Grimm, Wörterbuch), die

neuere*) gebraucht es zur Bezeichnung eines geistigen Verhältnisses, und es dient jetzt dazu, einen der Fundamentalbegriffe in der Pädagogik vorstellig zu machen. Merkwürdig, welche Masse von Gedanken und Strebungen daran sich zu knüpfen pflegen und nach wie verschiedenen Richtungen hin der Begriff auseinandergezogen wird, gleichsam eine Ironie auf das Wort, das er sich auserwählte. Denn dieses postulirt vielmehr Ebenmaß, Ruhe, Abrundung, eine künstlerische Gehaltenheit und einleuchtende Formen; aber mit dem Begriff von Bildung verbindet sich nicht nur eine Fülle von Idealen, die das Gefäß des Wortes sprengen zu müßen scheinen, sondern auch Fremdartiges nestelt sich demselben an; ein Rocken, aus dessen krausem Werg die Fäden für manches Hirngespinst gezogen werden, ein Nest, darein verstiegene Einbildung ihre Wind- oder politische Berechnung ihre Kukukseier zu legen suchen, und also wird es besonders schwer, gerade von dem Begriffe „Bildung" sich ein klares Bild zu gewinnen. Schon der Umstand macht schillern, daß das Wort ein Zwiefaches bedeutet; denn Bildung wird unterschiedlich activ und passiv gebraucht, — eine Ursache zur Verwirrung für die Unklaren und eine Gelegenheit zum Versteckspielen für die Schlauen. Man versteht darunter bald den Bildungsproceß, bald das Resultat dieses Processes, ein Werdendes oder Gewordenes.

Stellen wir den allgemeinsten Begriff voran, so dient das Wort zur Bezeichnung einerseits derjenigen Thätigkeiten und Vorgänge, durch welche der Mensch aus dem noch rohen Zustand seines natürlichen Wesens herausgearbeitet werden soll, andrerseits bezeichnet es denjenigen Zustand, in welchen er durch solche Arbeit an ihm gelangt ist. Zur genauern Einsicht aber wird man durch Beobachtung der Bedeutungen gelangen, unter welchen das Wort im gewöhnlichen Leben vorkommt oder in der Literatur gebraucht wird, ein Geschäft, wobei die wesentlichen Merkmale des Begriffs theils unmittelbar hervorleuchten, theils mittelst Berichtigung zu finden sind.

Ausgehend von den Redensarten des gemeinen Lebens finden wir nun erstlich, daß man zwar von Männern und Frauen, niemals aber von Kindern sagt, sie haben Bildung, und auch junge Leute bezeichnet man lieber als in der Bildung begriffen oder voran, denn als schon Gebildete. Folglich wird Reife vorausgesetzt, ein gewisses Fertigsein ganz in Uebereinstimmung mit dem Wortsinn, sofern ein Bild eben ein in sich Zusammengeschlossenes, Abgerundetes bedeutet. So lange noch die rohen natürlichen Elemente in Fluß und Gährung begriffen sind, das Stoffliche in ungewissen Gestaltungsversuchen hin- und herwogt, ist wohl Arbeit für den Künstler vorhanden, aber noch nicht Kunstwerk, Bild. Ohne Zweifel liegt aber auch in jenem Hinausschieben des Prädicats eines gebildeten Menschen auf die reiferen Jahre bewußt und unbewußt schon das wesentliche Merkmal mitinbegriffen, daß Bildung die sittliche Seite der Menschennatur eben so sehr in Anspruch nimmt als die intellectuelle und daß ein wirkliches concretes Abgeschlossenhaben des Individuums nur mit dem Eintritt eines festen Charakters — denn hierunter versteht man die sittlichen Gesichtszüge des Menschen, zu erwarten steht.

Man redet ferner von gebildeten Ständen im Gegensatz zu den ungebildeten. Hier zwar sind nicht nur zerfließende Grenzen, sondern auch wirkliches Vorurtheil und Verdunkelung des Begriffs läuft mitunter. Gebildet nämlich pflegen sich selbst immer die höheren Stände gegenüber den niederen und ebenso die gelehrteren den minder gelehrten gegenüber zu nennen und verstehen darunter je ihren Standes-, Wissens- oder den Vorzug ihres geselligen Benehmens. So wer in den vornehmern Kreisen sich zu bewegen gewöhnt ist, sieht den ungelenken Bürgersmann oder Gelehrten unter sich, umgekehrt der Gelehrte den Hofjunker u. dgl., der Professor den Präceptor, Schulmeister, dieser wiederum den Bauernschultheiß, der Städter den Landmann, ein feineres Gewerbe das gröbere, selbst zwischen der Dienerschaft Eines Hauses (Zimmer, Küche, Stall) macht

*) Kant pflegt Cultur zu sagen, übrigens ist der Ausdruck Bildung im jetzigen Sinn schon Justus Möser geläufig, vergl. die Ausgabe von Abeken Th. 5, nr. XIV, 2. S. 70.

sich eine stufenmäßige Meinung des Vorzugs in Absicht auf Bildung geltend. Darin ist eher Einbildung, doch aber auch zugleich ein Merkmal des Begriffs: es sieht sich jeder oder glaubt sich jeder in irgend einer Beziehung weiter zu sehen als der andere, sei's im Wissen, Können oder Betragen, also in etwas, das er sich und zwar durch Arbeit an sich selbst erworben hat und ist sich bewußt, an diesem Punct über die Schranken der rohen Natürlichkeit sich hinausgehoben zu haben. Dies aber ist in der That Merkmal der Bildung; denn nicht der Stein, wenn er unbehauen aus den Brüchen kommt, sondern wie ihn künstlerische Thätigkeit formt, wird zum Bild, unangesehen ob von Marmor oder von gemeinem Sandkorn. Es haben also diejenigen Stände, welche sich darum, daß sie sich in irgend welcher Entwicklung ihrer Fähigkeiten andern voraus wissen, diesen gegenüber Bildung zuschreiben, nicht eben unrecht, sofern wenigstens theilweise Bildung an ihnen ist, etwa wie an einem Stein, davon der Bildhauer einzelne Glieder, seien es die edlern oder vor der Hand unedlere der Menschengestalt, aus dem Groben bereits herausgemeiselt hat. So spricht man denn von einem gebildeten Benehmen, versteht darunter ein solches, das über die unmittelbare Natürlichkeit des Umgangs hinausgehoben ist und stellt es in Gegensatz nicht bloß gegen unanständige Manieren (ungeschliffenes Wesen), sondern auch gegen die in den Gesetzen des geselligen Anstandes nicht geübte Unbeholfenheit. Ebenso spricht man von gelehrter oder künstlerischer Bildung und bezeichnet damit den geistigen Voraus, welchen die solcher Theilhaftigen andern gegenüber genießen.

Indessen führt der Sprachgebrauch noch tiefer in den Begriff ein, sofern er z. B. einem solchen, dem er gelehrte Bildung zugesteht, dennoch die Bezeichnung eines gebildeten Gelehrten verweigert, nämlich wenn dieser sein specielles Fach (Mathematik, Philologie, Jurisprudenz u. s. f.) zwar mit Fleiß erlernt hat, darin aber nur das Sammeln, Ordnen und Behalten treibt, ohne Beziehung auf das Allgemeinmenschliche, was in jedem Wissensfach zur Erscheinung kommt. Solch Wissen ist eine Strohblume im engen Scherben, eine Sammlung vertrockneter Pflanzen zwischen Löschpapier eingelegt; dagegen Wissen des Gebildeten duftet als die Blüte. Der Vorrath specieller Kenntnisse an sich macht nicht die Bildung, *) sondern es ist zugleich die Beziehung dieser Kenntnisse zu den Fundamenten wie zu dem Verwandten, die Herausarbeitung des Stofflichen durch den Geist zum freien Besitz, also auch hier ein Sichhinausheben über die rohe Unmittelbarkeit geistigen Seins und Habens. Daß ein Jurist gelehrt sei, muß er Rechtsgeschichte, Quellen, Rechtssysteme und die bestehenden Gesetze kennen, daß er gebildeter Jurist sei, muß ihm sein Wissen im Zusammenhang mit der Völkergeschichte, mit den philosophischen Principien, mit Philologie, Ethik, Psychologie, Politik stehen. Desgleichen ein gelehrter und geschickter Arzt wird zum gebildeten Arzt, indem er mit seinem Wissen und Können einrückt in den weiten Kreis naturwissenschaftlicher und historischer Einsicht, der das Centrum seines speciellen Fachs umlagert. Aehnlich bei allen Ständen: gebildet ist derjenige Kaufmann, welcher über den gewerbsmäßigen Betrieb des Handels hinaus seinem Beruf das wissenschaftliche Interesse (Handelsgeschichte, Volkswirthschaft, Chemie u. s. f.) anknüpft; gebildeter Landwirth ist der nicht bloß eingeübte und eingeschulte, sondern ebenfalls der in dem Wissen um das in sein Fach Einschlagende (Botanik, Zoologie, Mechanik, Chemie u. s. f.) daheim ist.

Indessen genügt auch solches Daheimsein in den Fundamenten und Ausläufern des speciellen Fachs noch nicht, um einem gebildeten Juristen, Arzt u. dgl. das Prädicat eines gebildeten Mannes zu erwerben. Dieses setzt vielmehr die sogenannte allgemeine

*) Und doch haben hie und da die Bestrebungen und Einrichtungen im Schulwesen zur Voraussetzung die Ansicht, daß Wissen mit Bildung identisch sei, vgl. den Aufsatz „Zur Frage über die Principien" in Roth kl. Schriften I. 343 — 380, wo treffend gezeigt ist, wie das oberste Princip der Schule die Bildung der Jugend sein müsse, nicht allerlei wissen; das Wissen sei in unserer Zeit im Steigen, die Bildung im Abnehmen. D. Red.

Bildung*) voraus und mit ihr die Fähigkeit, über die Grenzen des eigenen Berufes mit Vernunft in fremde Gebiete hinüberzuschauen. Homo sum, nihil humani a me alienum puto, in diesem classischen Wort spricht sich der Charakter derjenigen Stufe geistiger und gemüthlicher Entwicklung aus, welche wir an jemand wahrnehmen müßen, wenn wir ihn einen gebildeten Menschen nennen sollen. Es sind die allgemein menschlichen Interessen, für welche er eine Empfänglichkeit und ein Verständnis hat, es ist das Sich-herausarbeiten nicht nur aus der beschränkten Sphäre des Technischen am individuellen Beruf, also daß die demselben concentrischen Kreise des Wissens und Könnens erobert und die Einsichten über die denselben naheliegenden und verwandten ausgedehnt werden, sondern aus den Schranken des individuellen Berufs selbst, so daß auch von dem allgemein menschlichen Standpunct als dem gemeinsamen Centrum aus oder auf dasselbe hin die Bildungsthätigkeit geht (vergl. die Bemerkungen hierüber von Lazarus, das Leben der Seele 1856, Bd. 1., S. 24 fg.). Erweiterung des geistigen Gesichtskreises, Befreiung von der Einseitigkeit der Individualität, Erhebung auf den höhern Standpunct des Urtheils, von dem aus die Dinge und ihre verschiedenen Betrachtungsweisen in ihrem relativen Werth erkannt und gewürdigt werden, ist Frucht und Kennzeichen solcher allgemeinen Bildung (s. Schmid, „über die Bedeutung des Griechischen für die Gymnasien", S. 18 f. in dem Progr. des Gymnasiums zu Ulm 1854). Am erkennbarsten tritt diese zu Tag in dem Verkehr zwischen den Genossen verschiedener Berufsarten, wie sie sich gegenseitig suchen, anziehen und jeder in dem andern sein Individuelles ehrt, während es das allgemeinste Merkmal der Uncultur ist, sich berufsartig abzustoßen und höchstens auf dem neutralen Boden des Spielens, Trinkens, politischer Kannegießerei oder nichtiger und schlüpfriger Unterhaltung Gemeinschaft zu pflegen.

Das Normale demnach ist — Ausdehnung der geistigen Interessen und des Verständnisses von dem natürlichen Boden des speciellen Berufs aus. Jedoch finden hier Abweichungen statt, die aus dem Verhältnis der Persönlichkeit zu dem Beruf sich herleiten. Es giebt nämlich Gebildete, die dieses sind von allgemein menschlichem Standpunct aus, während sie ihren Beruf bloß fach- und handwerksmäßig treiben, sei es, daß der Beruf selbst weniger Anschluß an die höheren geistigen Interessen hat, sei es, daß derselbe unglücklich gewählt wurde, invita Minerva oder wider die angeborne Neigung. In einem solchen Fall verhält sich der geistige Organismus zu dem speciellen Beruf ähnlich wie der leibliche zu der Kugel, die den Krieger in der Schlacht traf und die die Aerzte nicht auszuziehen vermochten; sie wird überwallt und eingesackt und von dem übrigen Leben endlich ignorirt. So z. B. wo ein poetisches Gemüth an Revision von Rechnungen, ein in die Weite strebender Geist an Schreib- oder Ladentisch u. dgl. gewiesen und gebannt wurde; Aehnliches kann auch bei geistigeren Berufsarten vorkommen. Man findet nicht selten solche ungeschickt placirte und doch im übrigen sehr gebildete Menschen, ein Beweis, daß sich der Geist zu helfen weiß. Die Brücke zwischen dem Allgemeinmenschlichen und dem Beruf ist dann die Pflicht, die Treue, dieses ethische Bildungsmoment; nur wo dieses fehlt, entsteht Verstörung, Misbildung und gehen auch die sonst erstrebten geistigen Güter verloren oder schlagen ins Verderben aus, wie bei der Classe der Unzufriedenen, Verkannten, der Weltschmerzler, der Menschen, die sich zu allem gut genug fühlen, nur zu dem nicht, was sie sollen. Es gehört zu der Signatur unsrer Zeit, daß je gangbarer der Weg einer sogenannten allgemeinen Bildung geworden ist, desto häufiger der Mangel an Concentration auf das specielle Berufsfach zu Tag tritt, ein sittlicher Mangel, welcher gerade das Gegentheil von dem, was Bildung sein soll, hervorbringt, nämlich anstatt concreter Gestaltung ein verschwommenes, gehaltloses Wesen, ein Streben in das Farblos-unendliche hinaus, schwammiges Fleisch und morsches Knochengerüste. Hiebei setzt man eine Ehre darein, sich nicht ansehen zu lassen,

*) Allgemeine Bildung heißt zunächst die allen gemeine, für alle, welche zu den Gebildeten gehören wollen, nothwendige Bildung, im Gegensatz gegen die besondere, die Berufsbildung. D. Red.

wes Berufes man ist und schämt sich seiner natürlichen Heimat, oder fühlt sich unglücklich, an Geringem seine Kräfte üben zu sollen, als z. B. Lesen- und Schreibenlehren, Bauersleuten predigen, während man sich zu Großem berufen meint. So verknüpft sich gerne mit dem, was sich allgemeine Bildung nennt, ein Ueberdruß an dem, was Pflicht und Beruf ist, aber näher besehen, zeigt sich dann jenes eben wegen der sittlichen Verirrung dabei nicht als eine Erhebung des Natürlichen ins Geistige, sondern eben nur als eine scheingeistige Gesichtsveränderung des natürlichen (ψυχικός) Menschen, nicht ein Bild, sondern eine Fratze erzeugend.

Ueber den Begriff „allseitige Bildung" findet viel Unklarheit statt und thut es noth, sich wegen seiner Bedeutung, seiner Ausdehnung wie seiner Grenzen zu verständigen, damit weder durch Zuwenigfordern noch durch Ueberfordern gegen die menschliche Natur gesündigt werde. Bleiben wir bei der gewöhnlichen Eintheilung der menschlichen Seelenvermögen, so muß allerdings verlangt werden, daß jeder Mensch in der dreifachen Richtung des Erkennens, Fühlens und Wollens sich entwickle; aber wie weit in jeder Richtung gegangen, welche Seiten dieser Vermögen andern voran ausgebildet werden sollen, das hängt von der Individualität, Ort, Zeit und der ganzen Lebenslage ab. Es gibt keinen Menschen in abstracto und die Pädagogik geht im Nebel, wenn sie von dem allgemeinen Begriff des Menschen ausgeht. Daher kann die gebräuchliche Forderung einer „harmonischen" Bildung aller menschlichen Vermögen nur in ihrer größten Allgemeinheit und dahin verstanden werden, daß keines der drei Grundvermögen schlummern darf, während die andern wachgerufen sind. Sobald man aber den einzelnen Menschen nach Geschlecht, Gaben, Beruf, Verhältnissen nimmt, muß man entweder auf jene Harmonie, nämlich im abstracten Sinn, verzichten oder erkennen, daß sie nicht durch Erstrebung quantitativer Gleichheit der einzelnen Fähigkeiten, sondern eben durch Beziehung derselben auf das natürliche und berufliche Substrat und demgemäße Proportionirung zu erreichen ist. Es giebt daher in der That nicht eine harmonische Bildung als Modell für alle Menschen, sondern es kann nur harmonische Menschen geben und diese in den verschiedensten Arten der Bildungsgestalt. So ist Frauenbildung in der Regel das Product einer vorherrschend gemüthlichen Entwicklung, wobei die intellectuelle Seite weniger in der Form des logischen Denkens als der instinctiven unmittelbaren Auffassung der Dinge thätig ist. Ueberhaupt aber kommt es bei allen Menschen auf das vorschlagende Vermögen an; dies giebt den Krystallisationskern, um welchen das geistige Werden in Strahlen anschießt, und es bildet sich hier eine Grundgestalt, welche die Gliederung im Einzelnen bedingt, und wobei nach der einen Seite hin reiche Entwicklungen stattfinden können, während nach der andern nur geringes Wachsthum und höchstens ein schwacher Ansatz ist. Allseitige Bildung verlangen ist daher im strengen Wortsinn genommen eine Ueberforderung, und zwar nicht bloß gegenüber den in beschränkten Verhältnissen befindlichen Menschen; ja es ist schon zu viel verlangt mit der Forderung eines allseitigen Interesses. Man kann verlangen, daß jede Seele die Fühlhörner ausstrecke, die sie hat, und daß sie sie nicht einschrumpfen lasse durch Nichtgebrauch, aber man kann nicht verlangen, daß sie mehr ausstrecke als sie hat. So giebt es Menschen, bei welchen das mathematische Vermögen wie todt liegt, obwohl rings um dasselbe die andern intellectuellen Fähigkeiten nebst den gemüthlichen zu einer reichhaltigen Entwicklung gelangt sind; bei andern bleibt die ästhetische Bildung ungeachtet angewandten Fleißes zurück, ohne daß man sagen dürfte, es fehle ihnen die Harmonie, denn diese besteht in der künstlerischen Ausrundung des Natürlichgegebenen, nicht in der gewaltsamen Herbeiziehung des Versagten. Wie fein ironisirt der gefangene Sokrates solches Bemühen, da er den Freunden von seiner Versificirung der äsopischen Fabeln erzählt, die er sich im Gehorsam gegen den Traum, welcher ihm Musik zu treiben befohlen hatte, auferlegte (Phäd. 4), während er doch sich bewußt gewesen sei, sein Lebenlang die wahre Musik zu treiben (ὡς φιλοσοφίας μὲν οὔσης μεγίστης μουσικῆς), diejenige Musik nämlich, wodurch das Denken mit der Wahrheit,

das Leben mit dem Denken in Einklang kommt. Es kann ein Ohr gegen die Tonwelt verschlossen sein und dennoch der Geist Sphärenmusik vernehmen, ein Auge kann von Kunstgebilden kaum sich berührt finden und dennoch der Seele die Urbilder des Schönen vorschweben. Gewaltsame Herauszerrung des Inneren an die Thore der Sinnlichkeit, wie dies bei solchen geschieht, welche ohne alle Anlage dazu an das Clavier oder Zeichenbrett gefesselt werden, erzeugt nicht ästhetische Bildung und kann vielmehr die innere Lebensharmonie verletzen. — Aber abgesehen von der in der Natur selbst haftenden Unfähigkeit zu dieser oder jener Seite geistiger Lebensäußerung liegt es in den Schranken der menschlichen Verhältnisse, daß, wenige Hochbegabte und vom Glück Begünstigte ausgenommen, der Einzelne in der Regel nur nach einer Seite hin zu einer vollen Entfaltung gelangen kann. Wie verhält sich nun der Gebildete gegenüber dem andern, ihm versagten? Er kann dasselbe, soweit es ihm nicht von Natur versagt ist, sondern er zwar Anlage, aber nicht Beruf dazu hat, als Dilettant üben, also ein Gelehrter, Beamter, Gewerbsmann — Musik, Malerei und überhaupt jeder Fachmann das Fach eines anderen; hiebei ist er dann einestheils mehr oder weniger Kenner, anderntheils wieder Schüler und gerade dieser Schranken sich bewußt zu werden, nicht den Meister spielen zu wollen, wo man nicht über den Lehrling hinauskommt, als womit man zum Stümper wird, ist ein Merkmal der Bildung, ist Zeichen eines ausgebildeten Wahrheitssinnes. Aber auch wozu man keine besondere Anlage hat, dafür kann doch ein reges Interesse vorhanden sein, als z. B. zur Geschichts-, Sprach-, Naturforschung keine Anlage, aber Interesse für die Resultate, allgemeiner Wissenstrieb, Offenheit für die Gesammtheit „derjenigen idealen Elemente, die nach Abzug des Technischen als Resultate der einzelnen Wissenschaften hervorspringen" (Dr. W. Herbst, das classische Alterthum in der Gegenwart, 1852, S. 187). Ihnen gegenüber ist der Gebildete ein fortwährend Lernender und Hörender, gleichsam ein Unmündiger (G. Baur, Erziehungslehre 1849 §. 8), denn nicht daß einer in Gesellschaft über alles und jedes zu reden, sondern daß er gehörigen Orts zu schweigen weiß, wenn Kundige reden, daß er dasjenige, was Gereiste aus den ihm fremden Welttheilen des Wissens erzählen, sich aneignet, seiner Natur assimilirt und in Harmonie mit seiner geistigen Grundgestalt bringt, ist das Kennzeichen der Bildung, und man muß einsehen, daß in derselben immer dem productiven Verstehen und Können ein receptives zur Seite geht, gleichsam die weibliche Seite des Geisteslebens. — Wo aber endlich jeder Anschluß an gewisse Bildungselemente fehlt, also auf derjenigen Seite, da man durch mangelhafte Erziehung oder von Natur ganz arm ist, da wehrt sich Rohheit gegen das drückende Bewußtsein des Mangels durch Verachten und Verlachen dessen, was sie nicht versteht (man findet dies gegenüber der Musik, der Mathematik, den Sprachen, namentlich den alten, der Philosophie), Bildung aber deckt ihre Blöße mit dem Feigenblatt der Bescheidenheit.

So zeigt sich auch hier, wie es im Bisherigen immer mit hereingeleuchtet haben wird, wie wichtig für alle Bildungsfragen das sittliche Moment sei. Es ist nothwendig so, weil Bildung wesentlich Sache der Persönlichkeit ist, Ausgestaltung der natürlichen Anlagen des Menschen mittelst Aneignung des vorhandenen Bildungsstoffes, oder vielmehr Ausgestaltung der Individualität selbst, daher jene Aneignung der Naturanlage proportionirt, der Lebenslage entsprechend zu geschehen hat, wenn durch sie das persönliche Leben in harmonischer Entwicklung sich vorwärts bewegen soll. Wäre Bildung bloß als Ausstattung zu denken, so möchte man sie als einen auch nur durch äußere Beihülfe zu verschaffenden Erwerb, bei welchem allerdings der Fleiß des Erwerbens mit in sittlichen Betracht käme, ansehen; aber es entspricht der Sache wie dem Wort, sie als eine Ausgestaltung der Seele zu fassen und somit haben die sittlichen Grundkräfte wesentlich ihr Werk dabei, und es ist nicht nur irrig, bei dem Wort bloß an die anmuthigen Formen des äußeren Benehmens, sondern auch dies wäre oberflächlich, sich dabei nur etwa ein genießendes Insichaufnehmen oder eine Amassation, eine Anfüllung zu denken, während vielmehr zur Hervorbringung eines harmonischen Geisteslebens ebenso-

wohl Abweisung als Aneigung des Stoffes, nicht minder Selbstbeschränkung als Ausdehnung erstrebt wird. Solches aber ist ohne sittliche Arbeit nicht möglich. Ueberhaupt, sobald man das Moment der Persönlichkeit bei dieser Frage recht ins Auge faßt, muß man auch den Nachdruck auf das Sittliche legen; denn die Grundgestalt der Persönlichkeit ist der Charakter, und wir haben gleich anfangs gesehen, wie schon der Sprachgebrauch, indem er erst den Altersreifen das Prädicat der Bildung beizulegen pflegt, damit das Vorhandensein eines Charakters voraussetzt, eines Charakters, davon Kant in seiner Anthropologie sagt, daß er, während das Talent einen Marktpreis, das Temperament einen Affectionspreis habe, erst dem Menschen den inneren Werth gebe; einen solchen zu haben sei das Minimum, was man von einem vernünftigen Menschen fordern könne, zugleich aber auch das Maximum des inneren Werthes, es sei solches der gemeinsten Menschenvernunft möglich und dem größten Talent der Würde nach überlegen. Wie ein solcher erworben werde, davon redet Kant in seiner Art, wenn er ihn (Ausgabe v. Rosenkranz VII. 2, S. 225) aus einer Art von Wiedergeburt ableitet und sagt: „Erziehung, Beispiele und Belehrung können diese Festigkeit und Beharrlichkeit in Grundsätzen, überhaupt nicht nach und nach, sondern gleichsam durch eine Explosion bewirken. Vielleicht werden nur wenige sein, die diese Revolution vor dem dreißigsten Jahr versucht und noch wenigere, die sie vor dem vierzigsten fest gegründet haben.“ Jedenfalls spricht sich hierin die erfahrungsmäßige Wahrheit aus, daß die sittliche Ausgestaltung des Menschen auf einem andern Weg als dem des bloßen Lernens und Aneignens, daß hier ein Proceß in der Tiefe des Geisteslebens vor sich geht, etwas nicht zu berechnendes noch zu machendes, ohne dessen Annahme für die häufige Wahrnehmung eines so ganz andern Bildungsverlaufs als des von den Absichten der Erzieher und in den äußeren Umständen angelegten kein genügender Erklärungsgrund zu finden wäre. Auch kann jeder Gereifte, wenn er auf sein eigenes Werden reflectirt, sich hiemit die Erscheinung erklären, wie ihm doch, nachdem er lange Zeit gearbeitet und gesammelt, aber das also Ersammelte gleichsam nur als Massen in sich gehäuft getragen hatte, in Folge eines sittlichen Entschlusses und der daraus entspringenden Charakterentwicklung jene Massen sich zertheilt, das Erlernte in seinem innern Menschen sich gruppirt, seiner Ein- und Uebersicht sich aufgethan hat und so erst zu seinem rechten Eigenthum und Genuß geworden ist. Unmöglich kann man übersehen, wie der Verstand zwar in einzelnen Entwicklungsreihen dem Willen voraus-, in der Hauptsache aber erst dem Willen nachreift und welche tiefe psychologische und pädagogische Wahrheit daher in der Art liegt, wie schon das A. T. Weisheit und Thorheit als aus den Wurzeln des sittlichen Verhaltens hervorwachsend darstellt. Wirklich gebildet kann somit nur der Mensch von sittlichem Charakter, in dessen Innerem sich feste und klare Gesichtszüge ausgeprägt haben, genannt werden. Von dieser Errungenschaft an datirt sich sodann auch sein Eintreten in die Welt als ein thätiges Glied, seine Befähigung, das sonst wie Errungene dem Ganzen dienstbar zu machen, seine sociale Tüchtigkeit. Ist ästhetische Bildung für sich ein egoistisches Genießen, zieht sich die intellectuelle für sich vom Praktischen ab, oder läßt sich auch nur egoistisch darauf ein, so wird durch das Hinzutreten oder vielmehr durch das Mittenhineintreten der sittlichen Bildung dem einwärtsgekehrten Bildungszug zugleich die Richtung nach außen in das thätige Leben gegeben und wenn man es als wesentliches Merkmal der Bildung betrachten muß, Interesse zu haben, so wandelt sich das theoretische Interesse an den Dingen kraft des sittlichen Elements in das praktische Interesse für die Dinge, als womit erst das nihil humani a me alienum puto seinen vollen Sinn erlangt. — Hier ist nun auch der Punct, daran es am deutlichsten wird, wie nicht das Wirken ins Große und Weite, sondern überall die Treue in Erfüllung der Pflicht, also auch im Kleinsten es ist, was Werth giebt, und ebenso auch nicht das Wissen von allem und jedem, sondern das dem Beruf und der Pflicht entsprechende. Es gehört zum sittlichen Ebenmaß und ist also gebildet und schön, sich seiner Lebenslage gemäß zu entwickeln und auf den Punct, dahin man gestellt ist, seine

Kraft zu sammeln; dies macht die treuen Menschen zu wirklich ansprechenden Erscheinungen, während überschüssiger Anspruch und überstütziges Wesen, sofern man nicht der noch werdenden Jugend etwas zu gut halten muß, verzerrte Gestalten giebt. Nicht minder geht aus dem Bisherigen hervor, wie, wenn man's recht betrachtet, Bildung nicht wohl als Erzeugnis fremder Arbeit an einem Menschen sich ausgeben kann; Erzieher, Lehrer, Verhältnisse, Schicksale, sie sind dabei mehr oder weniger die Gehülfen, aber der Meister, aus dessen Hand der rohe Stoff der Naturanlage sich zur Kunstgestalt formt, hat im eignen Innern sein Werk; ob zwar es etwas hoch gesprochen ist, wenn Lazarus (a. a. O., S. 97) sagt: „der Mensch ist das höchste und edelste Kunstwerk der Natur, er soll auch in noch edlerem Sinne das schönste Kunstwerk der Kunst, der freien, bewußten, sittlichen Schöpfungskraft seiner selbst sein;" denn es handelt sich, so wie die menschliche Natur ist, nicht bloß vom Aus- sondern auch vom Umbilden und darf über der eigenen Schöpfungs- die höhere Erlösungskraft nicht vergessen werden. Mag man doch schon bei Platon lernen, den sittlichen Bildungsproceß nicht als die einfache Ausgestaltung natürlicher Anlagen zu betrachten: man denke an das Doppelgespann in der Seele, das weiße Roß aufrecht gebaut und gut gegliedert, besonnen und schamhaft, und das andere „gebeugt, plump und schlecht gebaut, von dickem Nacken, kurzem Hals, stumpfer Nase, schwarzer Farbe, blauäugig mit Blut unterlaufen, ein Freund von Trotz und Anmaßung, um die Ohren haarig, taub, kaum der Peitsche und dem Stachel gehorsam," (Phädros §. 74), und an die Ironisirung der damaligen Wundererklärer, im Gegensatz gegen deren mühsame Arbeit Sokrates dies als seine Aufgabe erklärt, anstatt die Gestalt der Hippokentauren, Gorgonen, Pegasen und der Chimaira zurechtzubringen, vielmehr nach sich selber zu sehen, „ob ich wohl auch so ein Thier sei, gar noch viel verschlungener und ungethümlicher als Typhon oder ein sanfteres und einfacheres Leben, das eines göttlichen und von Ungethümlichem freien Wesens theilhaftig ist" (§. 8). Es gilt in der That bei der Bildung nicht bloß, um bei dem Bild zu bleiben, Stoff zu formen, sondern auch Stoff auszuscheiden, und von einer schönen Seele mag leichter die Rede sein, wenn man sich mit einer aus dem Schaum, der auf der Oberfläche des geistigen Lebens schwimmt, gewobenen Seelengestalt begnügt, als wenn man an den Kampf mit den Elementen der Natur denkt, durch welchen sich der inwendige Mensch aus dem Finstern zum Licht herausringt. Sogenannte schöne Seelen wie Schöngeister, die Lieblingsideale der gebildeten Welt, man lasse sie in eine ernstere Collision kommen, so bricht das Ungebändigte, Nichtgebildete häßlich hervor. Das ist der „unaufgelöste Rest im Hintergrund, aus dessen Tiefe dämonisch das Unerwartete, Nichtseinsollende emporsteigt" (Fichte, Anthropologie 1856, §. 250). Der in Gesellschaft honigsüße Mund speit Feuer und Flammen bei häuslichen Vorkommnissen und die bei günstigem Geschick spiegelglatte See vermag ein einziger Windstoß in brausendes Toben zu bringen. Man denke auch an die wüsten Reden wider Religion, welche oft aus dem Munde solcher kommen, welche Volksbildung, Humanität u. dgl. zum Schlagwort genommen haben. Muß wahre philosophische Bildung mit der Kritik der reinen Vernunft anheben, so darf dem Anlauf zur sittlichen, also zur edleren Menschenbildung die Kritik des unreinen Herzens nicht erlassen werden, ein aussonderndes Schaffen an sich selbst, in den Gründen des eigenen Wesens, bevor an ein Ausgestalten desselben zu denken ist, sonst erfährt sich an der gebrechlichen Kunstgestalt des eigenen Lebens das Dichterwort, wie „die Elemente hassen das Gebild der Menschenhand."

Aus dem Bisherigen wird deutlich, je genauer wir dem Begriffe Bildung ins Angesicht sehen, je weiter ab von der Oberfläche finden wir uns in die Tiefe geführt: das Intellectuelle und Aesthetische leitet uns zum Sittlichen und dieses in das Religiöse; denn was soeben von dem sittlich-kritischen Bildungsproceß gesagt werden mußte, das wird erst recht klar durch die Psychologie des Evangeliums, seine Hinweisung auf die Verderbnis der menschlichen Natur, auf den Widerstreit des Guten und Bösen im Menschen (Röm. 7), davon uns schon Platon's geistvolle Phantasie, auf die Forderung der

Wiedergeburt, davon Kant's trockener Wahrheitssinn Zeugnis ablegten. Das Wort nicht, aber die Sache selbst hat das N. T. in der hellsten Darstellung, da es von dem inwendigen Menschen, seiner täglichen Erneuerung, von der Herrschaft des Geistes über das Fleisch nicht nur, sondern auch von der Stellung des pneumatischen Menschen über dem psychischen redet, und es ist vergebliche Mühe, den Begriff der Bildung anders erschöpfen zu wollen, als indem man ihn aus derselben Quelle schöpft, der alle Wahrheit über die höchsten Menscheninteressen entströmt; ja man muß alle seine Vorstellungen hierüber in dies Reinigungswasser tauchen, wenn man sich vergewissern will, was an ihnen Farb und Probe hält. In der That, was von Flitterstaat an moderner Bildung haftet, das wird zu Schanden gegenüber dem schlichten, ernsten und umfassenden Bildungsideal des Christenthums; denn dieses ist kein anderes, als die Umschaffung des natürlichen Menschenwesens, sofern es ein durch die Sünde verderbtes ist, die Ausreißung der irrationalen Wurzel des Bösen. Demnach auch ein Herausarbeiten zur Gestalt und zwar zur Lichtgestalt (Kinder des Lichts), doch mit dem wesentlichen Unterschied, daß der von der oberflächlichen Weltbildung ignorirte finstere Grund als solcher erkannt, und durch die strenge Arbeit der Selbstzucht überwunden und ausgestoßen wird, eine Kunstarbeit fürwahr, aber bei welcher der einzelne Mensch nicht sich als den Künstler selbst, sondern vielmehr als das Gefäß weiß, darin ein höherer Meister sein Werk hat. Erneuerung nach dem Bilde Gottes, dies ist das evangelische Bildungsideal und daß der Mensch ursprünglich danach geschaffen, darin liegt das Fundament für die Pflicht, es zu erstreben, wie für die Möglichkeit, es zu erreichen.

Zusammenfassend das bis hieher Ausgeführte läßt sich nun der Begriff von Bildung dahin bestimmen: sie ist die Ausgestaltung des innern Menschen zu einer in sich harmonischen Lebenserscheinung; und sie geht vor sich durch eine das natürliche Wesen, unter ausscheidender Bekämpfung der sündhaften Elemente, aus dem an sich rohen Zustand herausarbeitende Thätigkeit, in welcher die Persönlichkeit mittelst Aneignung, Sichtung und Assimilirung der vorhandenen Bildungselemente, mittelst Selbstentwicklung und Selbstbeschränkung sich im Leben orientirt und mit dem Ganzen als Glied in die Wechselbeziehung des Empfangens und Wirkens tritt.*)

Ist der hiemit aufgestellte Begriff richtig, so muß er dazu dienen können, die wichtigen Fragen beantworten zu helfen, welche die Pädagogik an diesem Ort aufzuwerfen pflegt.

Als die erste stehe hier: wie verhält sich die Erziehung zur Bildung? was kann jene thun, um diese sei es hervorzubringen, sei es zu regeln? Und eben hier ist es, wo man an die Pädagogik den Anspruch erheben muß, selbst gebildet d. h. orientirt zu sein. Begegnet es doch den Pädagogen nur zu häufig, sich und ihrer Kunst weit mehr zuzuschreiben oder zuzumuthen, als mit Recht und nach der Natur der Sache zu verlangen ist, und zwar hat dies einestheils in einem Sichhinaufsteigern mit dem Bewußtsein von der Wichtigkeit des Berufs, anderntheils in vorgefaßten psychologischen Ansichten seinen Grund. Man gehe nur ein Jahrhundert zurück, so wird man beinahe mit jedem Lustrum eine neue Methode der Erziehung und des Unterrichts unter der Versicherung auftretend, mit der Erwartung aufgenommen sehen, daß nunmehr der Stein der Weisen gefunden und für die Bildung der Menschheit der ersehnte Tag angebrochen

*) Vergl. Curtman, Ueber den Begriff von Bildung in der pädagogischen Vierteljahrschrift von Laukhardt Die Reform, Bd. I, Heft 1, S 13—20. Der Verf. definirt Bildung (objectiv) als „Inbegriff der Vorstellungen und Gewöhnungen, welche sich, weil sie bereits als werthvoll gelten, ein Mensch bis zur freien Verfügung aneignet" bringt jedoch über niedere, einseitige, oberflächliche, gesellschaftliche, halbe u. s. f. Bildung, sowie über das Entstehen von Bildung — „Hinausdenken über sich selbst und Hineinleben in die besten Ideen" — treffende Bemerkungen bei, durch welche seine Definition wesentlich zu erweitern wäre. Vergl. auch den Art. Ausbildung.

sei. Mit Rousseau fängt solches an und geht durch die mannigfaltigsten Phasen durch bis auf unsere Zeit. Scheint doch selbst Fichte durch den von Pestalozzi gegebenen Anstoß aus dem Gleichgewicht gekommen zu sein, da er in seinen Reden an die deutsche Nation die neue Aera für das geknechtete Volk von einer neuen Erziehung erwartend sagen konnte: „eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich als das einzige Mittel, das deutsche Volk im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe." Aber man muß wissen, daß er dies zu einer Zeit aussprach, da jede andere Aussicht der Besserung verloren schien und an einem Ort, da das pädagogische Gewand das dem fremden Gewalthaber zur Noth noch am mindesten verdächtige war, die patriotischen Gedanken darein zu kleiden und das glühende Herz zu umhüllen, das nichtsdestoweniger in jenen Reden durchflammt und zündet. So ist es denn auch die harte Leidensschule und nicht irgend welches neue pädagogische System gewesen, worin das deutsche Volk damals erzogen ward. — Am meisten Vorschub jedoch scheint den Ansprüchen an die Macht der Erziehung von der sonst doch so nüchternen Herbart'schen Schule aus geleistet zu werden. Es ist die Ansicht vom Wesen der Seele, worauf dabei gebaut wird und z. B. gesagt werden kann, Zweck der Erziehung sei „eine relativ abgeschlossene Gestalt des innern Lebens, die dem Zögling aufgeprägt werden soll" (Waitz, Allg. Pädagogik 1852, S. 59), oder Erziehung sei „absichtliche und planmäßige Einwirkung auf den Zögling, nach der sich sein geistiges Innere gestalten soll," sie habe wie jede Kunst ein ideales Element (das Ideal der Persönlichkeit) in einen empirisch gegebenen Stoff (das Innere des Zöglings) hineinzulegen und diesen danach so zu gestalten, daß er sich in einen gefälligen Gegenstand verwandle" (Ziller, Tuisco, Einleitung in die allg. Pädagogik 1856, S. 1 und 13). Offenbar wird mit solchen Sätzen vom Erzieher mehr als Menschenmögliches verlangt und ihm ein solches Schalten mit dem innerlichen Stoff des Zöglings zugeschrieben, das man nur unter der Voraussetzung sich denken könnte, daß ein eigenes Walten der Persönlichkeit in ihm nicht vorhanden sei. Dies aber ist eben die Voraussetzung des Systems: die Seele absolut einfach, keimlos, ohne irgend welche Präformation (Ziller, S. 35—38), was sich entwickelt, nur die Vorstellungsmassen und Reihen, welche ihr von außen zukommen, eine bildsame Stoffmenge, deren Gestaltung in die Hand der Erziehungskunst gelegt zu sein scheint; „der psychologische Grund der Bildsamkeit ist die Beweglichkeit und Veränderlichkeit der Vorstellungsmassen; die Bildung beruht überhaupt auf einem Verhältnis unter den Vorstellungsmassen und ihren Theilen und sie kann ihnen deshalb mitgetheilt werden, weil die Zusammenstellung und Form, die ihnen eigen ist, sich mannigfach abändern läßt" (S. 73). Auf die Seele selbst also beansprucht hier die erziehende Kunst keinen unmittelbaren Einfluß, sie wüßte auch in der That mit diesem „mathematischen Punct," der sich „auf der sogenannten Brücke (pons Varolii) des Mittelgehirns und in ihrer Umgebung bewegt" (S. 38) nichts anzufangen, um so mehr aber schreibt sie sich einen solchen auf die Zuführung und Gruppirung der Vorstellungsmassen, gleichsam auf die Bereitung und Stimmung der verschiedenen Instrumente zu, auf welchen das einfache Seelenwesen zu spielen hat, sie verschafft und formt ihm seinen Bildungsorganismus. Es ist nicht dieses Orts, auf die metaphysischen Fragen einzugehen, sondern es genüge, die Anfänge des eigenthümlichen Weges zu berühren, auf welchem die Herbart'sche Philosophie zur Pädagogik vorschreitet, und den Gegensatz, in welchen sie sich mit ihrer mathematisirenden Methode gegenüber den intuitiven platonisirenden Principien setzt, wie sie in den Aussprüchen z. B. Jean Pauls in der Levana („der Geist der Erziehung ist nichts, als das Bestreben, das Idealmenschliche, das in jedem Kind verhüllt liegt, frei zu machen durch einen Freigewordenen"), Schillers in den Briefen über die ästhetische Erziehung („jeder Mensch trägt der Anlage und Bestimmung nach einen reinen idealistischen Menschen in sich, mit dessen unveränderter Einheit in allen seinen Abwechslungen übereinzustimmen die große Aufgabe seines Daseins ist"), Schleiermacher's, Fichte's u. a. zu Tag treten. Das Verdienst der Herbart'schen Schule um die Pädagogik bleibt ungeschmälert, auch

wenn jene metaphysische Voraussetzung vom Wesen der Seele bestritten werden muß, denn man begegnet hier doch einem Fortschritt fester und klarer Gedanken, wissenschaftlicher Grabarbeit, einer wahren Wohlthat gegenüber von dem vielen zerfahrenen Gerede, was sich in der Pädagogik breit zu machen weiß. Diese philosophische Pädagogik bohrt sich zwar von einem andern Standpunct aus ein als die christliche und evangelische, aber mehr als ein Zeichen scheint dafür zu sprechen, daß man sich entgegengräbt und endlich ein gangbarer Tunnel durch Stein und Gerölle geschlagen sein werde. Und was die Anwendung betrifft, so hindert auch die Herbartianer ihr System nicht, doch auch wieder das von der äußeren Erziehung Unabhängige im Menschen anzuerkennen; man vergleiche die interessanten Bemerkungen bei Waitz über die „verborgenen Miterzieher" (a. a. O., S. 47 u. fg.) — Organisation, Familien-, National-Charakter — und wenn Ziller von Organismus und der angebornen Anlage zwar nur mechanische Vorstellungen zu geben weiß — ob mehr oder weniger Hindernis oder Resonanz der körperlichen Beschaffenheit, Nerven u. s. f., schnellerer oder langsamerer Rhythmus des Lebens, und meint, je nachdem dieser Rhythmus und jene Resonanz mehr links oder rechts von dem Mittelmaß liegen, entstehe die Individualität der Anlagen (§. 10), so wird doch auch von ihm eine solche Individualität anerkannt und also der Meinung von der Erziehungsallmacht, wodurch sich die Pädagogik verrechnen und lächerlich machen müßte, entgegengewirkt. In der That, die Erfahrung spricht sehr stark gegen solche Meinung, wiewohl sich auch einige Erscheinungen für dieselbe anführen ließen, in welchen uns das Gelingen einer die Individualitäten verwischenden und nach Einem Modell umformenden Erziehungskunst vor Augen tritt. Man denke an die Exercitien der Jesuiten und an ihre Erziehungsmaximen katholischer- und unsrerseits an die der Herrenhuter. Scheint es doch, als ob von beiden das Problem gelöst würde, dem Einzelnen mittelst systematischer Behandlung seiner Seele einen uniformen Typus anzubilden. Näher betrachtet jedoch dürfte sich vielfach eher eine Verstörung der Persönlichkeit als eine wirkliche Herausgestaltung derselben und anstatt Charakterbildung vielmehr die Erzeugung eines sozusagen künstlichen Naturells herausstellen. Auch wissen wir nun aus Schleiermachers Briefen an seinen Vater, mitgetheilt in den Gelzer'schen Monatblättern, bis zu welcher Auflehnung selbst in den sanften, feinen Kreisen einer Herrnhuter Erziehungsgemeinde das persönliche Element gegen „das Gebild der Menschenhand" gedeihen kann, während das Durchschlagen des wirklichen Naturells an dem Beispiel des von den Jesuiten erzogenen Voltaire sich veranschaulicht. Es giebt Familien, in welchen den Kindern von frühe an stereotype Formen des Vorstellens, Sichfühlens, Sichausdrückens und Benehmens aufgeprägt werden, und weichere Seelen geben sich darein, lassen sich unter den Fingern des Erziehers kneten wie Wachs, aber es geschieht dies häufig auf Kosten des Charakters, giebt ihnen etwas unwahres, was bei minder biegsamen bis zur Heuchelei geht, bei den entschiedenen Naturen aber Trotz und Zorn anfacht und in das Gegentheil des Erstrebten umschlägt.

Wer einem Menschen zur Bildung verhelfen will, muß von der Achtung seiner Persönlichkeit ausgehen, d. h. wir haben jede Menschenseele als eine von Gott mit ihren besondern Gaben an ihren besondern Ort gewiesene zu betrachten, gleichsam als eine eigenthümliche Ausgabe der Menschheit, ein neues Exemplar des Gottesbildes; es sind Tiefen in ihr, die wir nicht ergründen, geschweige daß wir darin schaffen könnten nach unserem Belieben; es giebt eine Grenze, bis wohin Erziehung dringt, dann aber heißt es: manum de tabula, denn an die göttliche Handschrift auf der innersten Seelentafel soll man sich nicht wagen. Diese Achtung vor dem göttlichen Recht der an sich noch verborgnen Persönlichkeit darf aber nicht als Menschenvergötterung in der Erziehung auftreten und nicht zu verwechseln mit der creatürlichen Ausstattung des Individuums ist seine natürliche mit der Sünde behaftete Erscheinung im Leben, vielmehr gerade dieses Element ist es, gegen welches die Erziehung ihre Hauptthätigkeit zu richten hat, und man kann sagen, was sie von klein auf zur Bildung eines Menschen thut, ist, daß

sie das Gottesbild in ihm von den Flecken zu reinigen und gegen die Verstörung zu schützen sucht, womit eigne wie fremde Sünde es angegriffen haben und bedrohen. Also nicht Bild machen, sondern Bild reinigen — die vornehmste Arbeit erziehender Bildung. Sodann aber hat diese an dem sich Entwickelnden den Proceß seiner Entwicklung zu fördern mittelst Herbeischaffung desjenigen geistigen Stoffes, daraus die Seele gesunde Nahrung zieht, mittelst Anhaltung zu dem Fleiß, welcher das Angebotene sich zueignet und in sich verarbeitet, durch Oeffnung der Wege, auf welchen dem Innern solcher Bildungsstoff zufließt, und Anreizung des entgegenkommenden Interesses, durch Abgewöhnung des Unrechten, Unanständigen und Angewöhnung an das Gute und Schickliche. Hiemit wird sie abermals nicht zur Bildnerin, sondern zur Gehülfin der Selbstbildung und Ausgestaltung des persönlichen Lebens. Damit aber dieses hervorgelockt werde und zu einer Charakterentwicklung gedeihe, muß die erziehende Thätigkeit ihm Charakter entgegen- und zur Anschauung bringen, sie muß, mit der Levana zu reden, „das Idealmenschliche frei machen durch einen Freigewordenen." Denn die tiefsten Eindrücke in das Gemüth eines Werdenden gehen weniger von Rede und Lehre für sich als vielmehr von Beispiel und Vorbild aus, und wie beim Kinderunterricht die Geschichten, so bei ihrer Erziehung sind es die Persönlichkeiten, die umschlossenen, abgerundeten Menschenerscheinungen, welche die eingreifendsten Wirkungen auf das Innere üben. Stoffliches trägt der Unterricht zur Aneignung und Bereicherung herbei, das zur Gestaltung treibende Ferment bringt die Anschauung und die Einwirkung des Charakterhaften. Die Menschen von kernhaftem sittlichem Charakter üben daher schon durch ihr Dastehen vor den Augen der Jugend auf diese ihren bildenden Einfluß, und zwar nicht bloß wehrend und das Unziemliche niederhaltend durch das Gewicht ihres Auftretens, sondern vorbildlich anreizend und aufrichtend, vorbildlich nicht zum Abklatsch — denn bekanntlich klatscht sich nur das Einseitige und Vergängliche an den Vorbildern ab, wie Alexanders schiefe Seite oder die Terminologie eines Philosophen — sondern Kraft ruft Kraft, Vollendung Nacheiferung hervor; wenn der Jüngling einen Mann vor sich hat, so weckt dies den Trieb, auch ein ganzer Mann zu werden wie dieser, nicht diesem gleich. — So wichtig ist das Charakterhafte für die Erziehung, daß es selbst beim Unterricht der Sinne nur mit Schaden übersehen werden kann. Mit gutem Bedacht weisen Platon (Republik) und Aristoteles (Politik) auf den sittlichenden Einfluß einer männlichen, den gefährlichen einer weichlichen Musik hin; noch viel unmittelbarer wirken Bilder, Gemälde, welche von Kindheit an ins Auge fallen: man kann sich manche Erscheinungen in der sittlichen Welt erklären, wenn man die unanständigen Bildnereien und die elenden Dudeleien bedenkt, von deren Schall- und Lichtwellen die kindlichen Gemüther umflossen, daran Aug, Ohr und Finger geübt werden; nicht musiciren und zeichnen können an sich, sondern das Classische, Keusche, Charakterhafte frühzeitig sehen, hören, genießen und üben dürfen, wirkt ästhetische Bildung — eine von den Erziehern oft nur zu leicht genommene und doch so nahe liegende Erwägung.

Dies zur Beantwortung der Frage nach dem Verhältnis, in welchem die Erziehung zur Bildung steht. Verzichten muß erstere, wie wir gesehen haben, auf die Meinung, als wäre es ihre Aufgabe, die Seele des Zöglings zu formiren, sie nach einem bestimmten Modell auszuprägen; dem steht die Ursprünglichkeit der Individualitäten im Wege. Aber Beruf und Verantwortung des Erziehers ist darum keineswegs gering anzuschlagen, wenn man bedenkt, wie viel darauf ankommt, daß der sündhaften Natur gewehrt wird, was durch Reinigen und Eindämmen, also durch Entschiedenheit und Ernst, durch die Festigkeit des Erziehers im Verbieten und Gebieten, daran sich der böse Wille brechen muß, zu geschehen hat, ferner daß dem Zögling das seiner Individualität Entsprechende in gehöriger Auswahl und Reihenfolge geboten wird, um die guten Keime in ihm zu wecken und zu befruchten, was Studium, Menschenkenntnis, Bekanntschaft mit den vorhandenen Bildungsmitteln erfordert; daß der Zögling vor schlimmen Einflüssen, bösem Beispiel, schlechten Büchern, Bildern, Gesellschaften bewahrt und gehütet wird, nament-

lich aber, daß ihm in der Person des Erziehers Charakter und Würde entgegentritt. In dieser Beziehung muß man einsehen, daß das Erziehungsgeschäft dem, der es zu üben hat, nicht wenig Anlaß, erst nach der eignen Bildung zu sehen und an sich selbst von neuem zu arbeiten, an die Hand giebt, und daß es keinen ärgeren Widerspruch geben kann, als wenn ein zur Jugendbildung Berufener ein roher Mensch ist. — Aus dem Bisherigen ergibt sich nun auch von selbst der begriffliche Unterschied von Erziehen und Bilden. Ersteres geschieht nemlich (im eigentlichen Sinn) immer durch andere Menschen und zwar durch solche, welche in einem Auctoritätsverhältnis zu dem Zögling stehen, Bilden aber ist ein Werk, daran neben den Erziehern noch vieles andere, zumal der zu Bildende selbst theilnimmt, und welches über die Zeit des eigentlichen Erziehungsgeschäftes noch weit hinaus liegt; daher Bildung mehr umfaßt als Erziehung, wie man auch von einem Aelteren nimmer sagen kann, er habe Erziehung, obwohl einem solchen anzusehen ist, daß er welche gehabt oder nicht. Sodann geht Erziehung hauptsächlich auf das Moralische — Lenkung des Willens, Bildung aber, obgleich eine solche, wie wir gesehen, ohne daß die moralische Grundlage mithereingezogen würde, nicht möglich ist, erfordert vornehmlich intellectuelle Entwicklung durch Unterricht und ästhetische durch Ausgestaltung zu einem harmonischen, abgerundeten Dasein. Erziehung und Beschulung sind daher zwar Momente der Bildung, geben ihren Beitrag dazu von außen, diese selbst aber entsteht nicht dadurch, daß das durch jene Gebotene angeeignet, inwendig und individuell verarbeitet wird. Jene bilden *an* dem Menschen, *sich* bilden muß ein jeder selbst.

Eine weitere Frage ist, was der *Unterricht* zu umfassen habe, damit er zur Bildung mitwirke? Auch hier kommt es zunächst auf die Orientirung an, und man muß wissen, wie viel Zeit darauf zu verwenden, bis zu welcher Altersstufe ihn zu erstrecken möglich, für welchen Zweck und Beruf damit zu sorgen ist; denn hienach hat sich nicht bloß die Auswahl, sondern auch die Behandlung der einzelnen Fächer zu richten. Daß jeder zu Einem tüchtig, für anderes wenigstens offen, allem Menschlichen zugänglich oder in Absicht auf das Versagte bescheiden werden solle, ist oben erklärt. Offenbar daher ist das Unterrichten für solche, welche erst spät fertig zu werden die Absicht haben dürfen, breiter und ausholender anzulegen als für diejenigen, welchen nur beschränkte Lernzeit vergönnt ist; es fragt sich, welche Samen und Pflanzen man dem Acker anvertrauen will, um darnach zu beurtheilen, wie tief der Pflug eingesetzt, welche Bodenschichten zu Tag gewendet, in welcher Ausdehnung das Land urbar gemacht werden muß, und umgekehrt hat sich Pflanzen und Säen nach der Bodenart zu richten. Allerlei Sämerei mag die Rabatten zieren, während es das Ackerland, wie der Bauer sagt, versudelt, und dem Reichen mag ein großer bunter Lustgarten anstehen, während der Arme sein Areal zur Brodfrucht nöthig hat und mit dem bescheidenen Blumenbeet vor dem Haus oder seinem Nelkenflor unterm Fenster fürlieb nimmt.

Es scheint zwar unrecht, aber es ist recht und vernünftig, daß nicht alle alles lernen, sondern jeder das Seine; nur das ist nothwendig, daß wo dem Umfang nach wenigeres gelernt wird, desto mehr im Gehalt des Einfachen sei, daß Concentrirtes gegeben werde, und wohlthätig ist es, auch den in geringen Umständen Lebenden die Möglichkeit eines Erwachens der Gaben für Weiteres nahe zu legen; denn nicht nach Kasten theilt sich das christliche Volk, sondern es gliedert sich und soll jedes Glied wie in Gemeinschaft mit dem Haupt, so in lebendiger Wechselbeziehung zu den nächsten und in der Anschlußbereitschaft an alle Glieder stehen. — Man darf wohl anerkennen, es ist eine eifrige Sorge in unserer Zeit, daß den untern Schichten des Volks die Wohlthat reichlicherer humaner Bildung durch Unterricht zu Theil werde: *Volksbildung* ist nicht nur ein Schlagwort mit anderwärts hinzielenden, sondern eine ernste Angelegenheit für menschenfreundliche Absichten. Sehen wir, was wir in dieser Beziehung jetzt schon und was wir dazu noch weiter nöthig haben. Damit der Unterricht bildend sei, muß ihm Heimat und Charakter eigen sein. Die Heimat des Unterrichts für die Kinder der

handarbeitenden Classen ist bei dem evangelischen Volk in der Bibel, nach Luther's markiger, treuherziger Uebersetzung, in der die Glocken der Ewigkeit widertönen. So muß es sein, wenn die Volksschule mit ihrer Basis, der bestehenden sittlichen Gemeinschaft, dem Volks- Gemeinde- Familienleben in geordnetem, förderndem Zusammenhang stehen soll; so wollen es die Eltern und so billigt es eine vernünftige Pädagogik. Nicht der Religionsunterricht an sich und abstract, sondern concreter Bibelunterricht. In ihm ist eben auch Charakter, lebendige Bilder, allen oben an der Gottmensch, vor ihm und nach ihm die Gottesmenschen, ausgeprägte Menschengestalten, schlicht und klar, faßlich und von mächtiger Wirkung auf das einfache Gemüth: Vorbilder zum Nachbilden. In der Bibel ferner sind die Gegensätze von Gut und Bös, Licht und Finsternis, Göttlichem und Widergöttlichem in plastischer Deutlichkeit ausgeprägt durch Lehre und Geschichte: also eine Uebung für das Gewissen, zur Schärfung des sittlichen Urtheils. Dazu überall Tiefen für das einwärts gekehrte Sinnen, also Nahrung des intuitiven Geistestriebs, und ebenso Streiflichter über das tägliche Leben für den praktischen Hausverstand. Weiter eine Mannigfaltigkeit lieblicher und erhabener Naturanschauung von dem: „Es werde Licht“ an bis zu den Vögeln unter dem Himmel und den Lilien auf dem Felde; und alle diese Mannigfaltigkeit in Natur wie Geschichte unter Einen Gesichtspunct gestellt, in Einen Rahmen gefaßt — Werk und Führung Gottes: also Gestaltung, Einheit, Bild. Man muß blind sein, um das bildende Grundelement der Bibel nicht zu sehen. (Vergl. den Art. Bibel.)

Vernehmen wir nur, wie einem Luther die Psalmen sich aufgethan haben oder vielmehr, wie er uns vorsagt, was wir da alle fühlen: „Wo findet man feinere Worte von Freuden, denn die Lobpsalmen oder Dankpsalmen haben? Da siehest du allen Heiligen in's Herze, wie in schöne lustige Gärten, ja wie in den Himmel, wie feine herzliche lustige Blumen darinnen aufgehen von allerlei schönen fröhlichen Gedanken gegen Gott um seine Wohlthat. Wiederum, wo findest du tiefer, kläglicher, jämmerlicher Wort von Traurigkeit, denn die Klagpsalmen haben? Da siehest du abermals allen Heiligen ins Herz, wie in den Tod, ja wie in die Hölle. Wie finster und dunkel ist's da von allerlei betrübtem Anblick des Zorns Gottes. Also auch, wo sie von Furcht und Hoffnung reden, brauchen sie solcher Wort, daß dir kein Maler also könnte die Furcht oder Hoffnung abmalen und kein Cicero oder Redkündiger also fürbilden . . . . . Summa, willt du die heilige christliche Kirche gemalt sehen mit lebendiger Farbe und Gestalt, in einem kleinen Bilde gefasset, so nimm den Psalter für dich, so hast du einen feinen, hellen, reinen Spiegel, der dir zeigen wird, was die Christenheit sei. Ja du wirst auch dich selbst drinnen und das rechte „Gnothi Seavton“ finden, dazu Gott selbst und alle Creaturen.“ Kein Wunder daher, unter unserem christlichen Landvolk und in schlichten Handwerksleuten Menschen zu finden, welche allein an der Bibel zu einer Klarheit des innern und einer Beurtheilungsfähigkeit des äußern Lebens gelangt sind, zu einer Offenheit des Interesses an dem Menschlichen neben der entschiedenen Festigkeit der Ansichten und der Gesinnung, wie man sie oft bei den sogenannten Gebildeten vergebens sucht. „Der einfachste Christ, in welchem das Evangelium den Egoismus und Materialismus überwunden hat, ist in der That ein gebildeter Mann, weil das Christenthum seinem Denken, Reden und Thun ein Ebenmaß verleiht, alles Rohe und Gemeine ihm abthut und so auch sein äußeres Leben schön macht“ (Palmer ev. Pädag. S. 107). Hören wir den edlen Möser hierüber auf seinem praktischen Standpunkt sich äußern (Patriot. Phantasien Th. 4 nr. V): „ich glaube, daß der praktisch erzogene Mensch, wenn es zur That kommt, sein Abenteuer besser bestehe als der andere (speculirende). Laßt uns nur gleich bei dem Landmann anfangen: wie viel Standhaftigkeit zeigt derselbe nicht in seinem Unglücke? Brennt ihm sein Haus ab oder raubt ihm ein Hagelschlag seine ganze Hoffnung im Felde: Gott hat es gegeben, Gott hat es genommen. Stirbt ihm sein gutes Weib oder sein liebstes Kind: im ewigen Leben sieht er sie wieder. Unterdrückt ihn der Mächtige: nach dieser Zeit kömmt eine andere. Raubt ihm

der Krieg Alles: Gott weiß, was ihm nützlich ist; und allezeit ist der Name des Herrn muthig gelobet. So finde ich fast durchgehends den Landmann, und auf dem Sterbebette sieht er, des Lebens satt und müde, seiner Abspannung vom Joche mit einer beneidenswerthen Ruhe entgegen, ohne aller der Tröstungen zu bedürfen, die sich der Gelehrte gesammelt hat, und bloß mit den Hausmitteln versorgt, die ihm der praktische Religionsunterricht gewährt." — Und nehmen wir dazu das merkwürdige Zeugnis Goethe's in Wahrheit und Dichtung aus Anlaß seines Bekanntwerdens mit Jung Stilling und den damaligen frommen Kreisen: „Seine innerlichste und eigentlichste Bildung hatte er jener ausgebreiteten Menschenart zu danken, welche auf ihre eigene Hand ihr Heil suchten, und indem sie sich durch Lesung der Schrift und wohlgemeinter Bücher, durch wechselseitiges Ermahnen und Bekennen zu erbauen trachteten, dadurch einen Grad von Cultur erhielten, der Bewunderung erregen mußte. Denn indem das Interesse, das sie stets begleitete und das sie in Gesellschaft unterhielt, auf dem einfachsten Grunde der Sittlichkeit, des Wohlwollens und Wohlthuns ruhte: so entstand keine künstliche, sondern eine wahrhaft natürliche Cultur, die noch darin vor andern den Vorzug hatte, daß sie allen Altern und Ständen gemäß und ihrer Natur nach allgemein gesellig war; deshalb auch diese Personen, in ihrem Kreise, wirklich beredt und fähig waren, über alle Herzensangelegenheiten, die zartesten und tüchtigsten, sich gehörig und gefällig auszudrücken." — Man sieht, wie hier ein in sich abgerundetes religiöses Leben einfacher Leute auf den Dichter wirklich den Eindruck des Schönen gemacht hat, und daß er erkannte, wie solches nicht aus abstrahirten Religionsgedanken, sondern aus der concreten christlichen Religion und aus der Bibel herstammte. In der That giebt die Bibel beides: Concentrirung und Weite des Bewußtseins, sie wirkt geschlossenes Wesen und feine Fühlfäden. Zwar ist es irrig, ihren Bildungssegen nach der Zahl der auf ihren Gebrauch in der Schule verwandten Stunden zu bemessen, aber sie muß das Haupt- und Grundbuch der Volksschule bleiben, wenn diese nicht in heimatloses Streben sich verlieren soll. Und was durch die verrufenen Gedächtnisübungen an den Bibelsprüchen sich in die Schatzkammern des Kindergemüthes legt, das bildet ein mit der Zeit reich zinsendes Geistes- und Herzenscapital, wofern anders nicht unpädagogische Uebertreibung das Memoriren zur Qual und das Memorirte zum Gegenstand der Abneigung macht. Man soll das Volk nicht bemitleiden, das die Bibel hat, als ob es keine Bildungsmittel hätte. — Dazu hat es seine Lieder, ein reiches Geschmeide, wofern nicht die Edelsteine und Perlen ausgebrochen und Glas dafür eingesetzt ist, oder durch einseitiges Halten ob antiquarischem Geschmack die Mannigfaltigkeit des Bedürfnisses Verkürzung erleidet. Kein Volk ist mit solchem Reichthum geistlicher Dichtung gesegnet, als unser deutsches evangelisches, von den männlich gewaltigen Klängen der Reformationsgemeinde an bis zu dem laudat alauda deum der Einzelseele, dum sese tollit in altum. Auch liegt in dieser christlichen Nationalliteratur ein gutes Stück deutscher Geschichte, und ein vernünftig angelegtes d. h. mit dem Gedanken, daß dem Volk sein Gesangbuch neben dem öffentlich liturgischen Gebrauch zum Hausbrauch diene, zusammengestelltes Liederbuch trägt mit zur bildenden Ausweitung des Bewußtseins bei, befördert, wenn es ohne confessionalistische Engherzigkeit das Aechte aus mannigfaltigen Kreisen nimmt, einen gesunden Unionsgeist, das Offensein und Verständnis für das Licht in seiner verschiedenartigen Strahlenbrechung. Daher, wer da Realien in den Schulunterricht will, Natur-, Welt-, Menschenkunde und zugleich damit Bibel und Gesangbuch hinausdrängen, wer Geschichtskunde will im Gegensatz zur biblischen Geschichte, nationale Bildung in Feindschaft wider unseres Luthers Uebersetzung und unserer frommen Dichter reichen Liederschatz, der widerspricht sich selbst, oder weiß nicht, was er spricht, und er ist an dem, daß er Realitäten fortschafft, und leere Namen dafür bietet. Für das einfache Leben des Landmanns und Handarbeiters genügt nicht nur der Unterricht, dessen Centrum und Hauptfach die christliche Religion in ihrer concreten Gestaltung ist, sondern er bietet ihm zugleich Ersatz für vieles, das andere in eine größere

Mannigfaltigkeit von Lebensbeziehungen gestellte Menschen auf anderen und weitläufigeren Bildungswegen sich zuzueignen pflegen; denn es wirkt dieser Unterricht nicht bloß entschieden charakterbildend, sondern auch öffnend, das Bewußtsein erweiternd, intellectuell und ästhetisch. Aber es ist nothwendig, daß dieser Unterricht, wofern anders nicht die Schule auf ihren Beitrag zur Volksbildung verzichten will, auch charakterhaft ertheilt werde, und nicht minder nothwendig erscheint, daß die Religionslehrer mit ihren religiösen Ueberzeugungen in einem umfassenderen Bildungskreise stehen, daß sie die Anknüpfung an das Leben in Geschichte und Gegenwart auf selbstbewußte Weise sich vermittelt, daß sie wissenschaftliche Ein- und Umsicht, eine geistige Weite haben; nicht als ob das Lebenscentrum des Gelehrtgebildeten ein anderes wäre, aber die Radien, die Fühlfäden sollen sich weiter strecken. Je mehr das schlichte Volk an seine Geistlichen gewiesen bleibt, desto mehr kann durch sie versäumt oder verderbt werden. Einseitige Heranbildung der Geistlichen, ob zwar man sich damit trösten möchte, sie sei auf das Wesentliche, Religion, Confession u. s. f. desto mehr gerichtet, ist eine Beraubung des christlichen Volks, eine Versuchung für die Geweckteren unter ihm, auf Abwege und von der Frömmigkeit selbst abzukommen, für die Anhänglichen zu Bornirtheit und Fanatismus, beides nicht Bildung, sondern Verbildung und Zerrbild. Es ist daher wohl recht ernstlich zu sorgen, daß mit der an sich nothwendigen und heilsamen Richtung der theologischen Wissenschaft nach den Tiefen des Alterthums nicht eine der sittlichen Substanz bare Alterthümelei und mit dem wiedererwachten liebenden Verständnis des Specifischen der Confession nicht die aus dem Fleisch stammende confessionelle Rechthaberei und Ausschließlichkeit sich verbinde; denn hiedurch wird gewiß die Frömmigkeit nicht gepflegt, vielmehr ist zu besorgen, daß unter dem Namen der Religion eine rohe Gesinnung gepflanzt würde, und was man auch von der Oberflächlichkeit der Bildung der Weltleute sagen möge, es ist ein humaner Zug in ihr, den wir als wirkliche Errungenschaft der neueren Zeit anzuerkennen haben, der die unhumane Ader in der outrirten Kirchlichkeit der Gegenwart herausfühlt und der den Rückfall in intellectuelle und sittliche Bornirtheit mit Recht detestirt.

Wir fanden den Religionsunterricht als das Hauptbildungsmittel für den in den einfachsten Lebensverhältnissen befindlichen Theil des christlichen Volkes. Damit ist nicht ausgeschlossen, auch an andere zu denken. Vorhanden sind sie z. B. im Rechnen — eine Kunstübung des Verstandes wie eine nützliche Vorarbeit für den Bedarf des bürgerlichen Lebens; nur soll man nicht zu viele Kunst und Zeit verwenden, um das Rechnen schon mit den Kindern als Wissenschaft zu treiben, als wodurch in diesem Alter etwa das Denken einige Flüssigkeit empfängt, aber dafür die Zahlenbilder verstört und ein specifisches Bildungselement um seine natürliche Wirkung gebracht wird. Denkt doch der Verstand sattsam im Rechnen, auch wenn man ihn nicht überall durch die Hinweisung unterbricht, daß und wie er denke. Weiter vorhanden ist das Singen — eine Kunstübung der Sinne und des ästhetischen Triebs, zunächst am heiligen, niemals an fadem Singstoff und in der Hand begabterer und vorsichtiger Lehrer auch als Vorübung zum Singen heiterer Weisen nützlich, niemals aber als methodische Plage anzustellen; denn im Rahmen des Liedes tritt die Musik dem einfachen Menschen in's Gehör und wirkt so bildend; das abstrahirte Ueben der Stimmritze gehört dem Sänger von Profession oder dem Dilettanten mit übriger Zeit. Sodann das Zeichnen, nur zu lange vernachläßigt, jetzt aber in seiner Wichtigkeit immer mehr anerkannt; sofern dadurch nicht bloß das Aesthetische geübt wird, sondern auch der Verstand in die Augen tritt und der Blick für die Umgebung wie für das in der Fremde Gesehene sich aufthut. Mit solchem muß der Unterricht den schlummernden Gaben entgegenkommen, das Interesse reizen. Endlich die sog. Realien, wo die Zeit reicht, eine nützliche Zugabe zu dem Wesentlichen, und jemehr das Landvolk zum Wohlstand gedeiht und jemehr der rationelle Betrieb durchdringt, eine nothwendige; denn das erwachende Interesse sucht Nahrung, das geistige an sich, das zeitliche mit Berechnung, und es mag letzterem zu-

gestanden werden, daß es des natürlichen Menschen erfolgreichst lehrender Schulmeister sei. Nur bleibe die Meinung fern, als lasse sich in den engen Rahmen der Schulzeit die Mittheilung alles möglichen Wissenswürdigen und überdies noch die Zustutzung für den speciellen Lebenslauf hineinpressen. Es kommt hier mehr auf das Oeffnen an, auf vorbereitendes Ingangsetzen der Vorstellungen, auf das Gewinnen von Anknüpfungspuncten für etwaiges späteres Lernen und Ueben. Die ungeheuerlichen Ansprüche an den Unterricht in der Volksschule, daß er soll Landwirthschaft, Chemie, Mechanik, Buchführung und dergl. anzetteln, wo nicht gar wirklich lehren, mögen gut gemeint sein, aber sie sind übel verstanden; um derartigen Forderungen zu genügen, müßte man Kinder haben, die frühreife Genies, und Lehrer, welche Tausendkünstler wären. Solches Ueberfordern ist vielmehr schädlich, gleichwie es überhaupt die Forderung überspannen heißt, wenn der Volksschule in umfassendem Sinn die Volksbildung zugemuthet wird. Sie leistet eben einen Beitrag dazu und zwar einen der Natur der Sache nach beschränkten, und selbst mit dem erfreulichen Anhang der sog. Fortbildungsschulen noch einen beschränkten. Man denke an die Naturanlagen, an die „verborgenen Miterzieher", an das, was das häusliche Leben voraus und neben, was nach der Schule dieses und das Gemeindeleben, der Beruf, die politischen Zustände, was die Kirche fortwährend mit beiträgt, endlich noch dieses, wie gerade die heil. Schrift, mit welcher das Kind in der Schule bekannt gemacht wird, ihren ausbildenden Einfluß erst im späteren Leben recht geltend zu machen, und daß überhaupt der Charakter, diese solide Bildungsgestalt der Seele, zu einer Zeit zu reifen pflegt, da alles Schulen lange vorüber, so wird man die richtige Proportion finden, in welcher Schulunterricht und Schulbildung zur Volksbildung stehen. In der That, die Lehrer der Kinder des Volks haben Arbeit und Verantwortung genug mit demjenigen, was sie naturgemäß leisten sollen; denn schon das Lesen- und Schreibenlehren bei Kindern, deren Augen das Weite, deren Finger das Schwere gewöhnt sind, schon das Sichfixirenlehren auf Gedanken bei solchen, deren geistiges Leben sich gewöhnlich in der Anschauung und Vorstellung des Nächsten bewegt, ist eine rechte Mühesal und das Gelingen aller Ehren werth; man soll die Lehrer nicht auch noch mit der Verantwortung für das Unmögliche beladen, noch mit der Einbildung strafen, daß die Volksbildung auf ihren Schultern ruhe, denn das müßte den Gewissenhaften zur Verzweiflung, den Leichtgesinnten zum Uebermuth führen. Es gehört zur Bildung des Lehrerstandes selbst, daß er über Werth und Grenzen seines Berufs ebenso richtig orientirt sei, wie über den Weg, auf dem man mit Lehren an die Kinder kommt. Eines aber ist, womit der Lehrer weit hinaus über die Schuljahre fortwirkt: sein sittlichreligiöser Charakter, indem er als ein gottesfürchtiger Mann unter der Jugend steht. Denn auch hier wieder bewährt es sich, daß Bilden von Bild herstammt; es kommt darauf an, welch ein Bild von dem Lehrer sich in das Gemüth seiner Kinder legt, davon hängt großer Segen und langwährendes ehrendes Gedächtnis bei dem Volk ab.

Uebergehend nunmehr zu der Frage von der Bildung der für die höheren Berufsarten Bestimmten durch Unterricht, haben wir die Gymnasialbildung nach ihren Elementen zu betrachten — ein von vielfachem Streit beunruhigtes Terrain. Es handelt sich zunächst um die Humaniora, das Classische, früher für Heimat und Centrum des Gymnasialunterrichts gehalten und eigentlich alleinherrschend, jetzt mehrseitig zurückgedämmt und um die Existenz kämpfend. Daß Sprachunterricht an sich ein Bildungsmittel sein muß, folgt schon aus der damit verbundenen Erweiterung des Bewußtseins, der Hinausführung über natürliche Beschränktheit, obzwar zu frühes Anfangen damit, noch ehe die Muttersprache angeeignet ist, das andere Merkmal der Bildung, Gestaltung und Charakter beeinträchtigt. *) Sprachen lernen ist Reisen, ein Verlassen der vier

*) Die Sprache ist das erste und vornehmste unter allen Bildungsmitteln, weil sie die unmittelbarste, eigenthümlichste und umfassendste Offenbarung des Geistes ist. Zu den Bildungsschätzen

Pfähle; das Lernen fremder lebender Sprachen — der Pfähle des Raums und der Nationalität, fremder todter auch noch der Zeit — letzteres also ein noch gründlicheres über die Grenzen Hinausgehen (vgl. Rümelin, die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen 1845, S. 109). Ferner folgt jenes aus der damit verbundenen geistigen Anstrengung, aus der Mühe, fremdes Wort und sein Gefüge aufzufassen, sich hineinzuarbeiten, denn dies ist Gymnastik, in welcher der Fleiß geübt, die Kraft gestählt wird — ein formales Bildungsmittel im einfachsten Sinn des Worts (Ziller spricht gegen das Wort Gymnastik und gegen die Möglichkeit formaler Bildung an sich, gesteht die Sache selbst aber dennoch zu, S. 63). **) Sprachen lernen ist ja nicht

eines Volkes hat keiner freien Zutritt, der dessen Sprache nicht versteht, und wer das, was er denkt, nicht durch die Sprache kund geben kann, wird nicht gebildet genannt. Daher die Voranstellung der Sprachbildung in allen Schulen, die ihre Aufgabe begreifen, daher mit der hohe Werth der Bibel für höhere und niedere Schulen, der fremden Sprachen für Gymnasien und Realschulen; vgl. den Art. Bildungsgehalt. D. Red.

**) Man redet seit Pestalozzi viel von dem Werth der formalen Bildung und in den zwanziger und dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts war dies ein Hauptbegriff, um den sich die Erörterung der pädagogischen Fragen bewegte; besonders nach dem Lorinser'schen Angriff auf die Gymnasien wurde dieses Symbol auf das Banner ihrer Verfechter geschrieben (vgl. Kühnast, die Vereinigung der Gegensätze 2c. 2c.). Man ging dabei von dem Gedanken aus, daß jede Kraft durch Uebung erstarkt und jede Bethätigung derselben der Anfang ist zur Begründung einer Fertigkeit; dieselbe Thätigkeit gelingt, ob es sich nun um die Vollziehung einer richtigen Schlußfolgerung oder um die Unterdrückung eines sinnlichen Begehrens handelt, unter gleichen Umständen das zweitemal besser als das erste. Unter formaler Bildung verstand man nun bald Uebung der Kräfte und Entwicklung der Anlagen des Geistes überhaupt, bald Bildung nur der intellectuellen Seite des Menschen, bald auch nur Stärkung der Denkkraft, Uebung im Denkenkönnen, und setzte dieselbe der Erwerbung positiver Kenntnisse als der materialen Bildung entgegen. Dabei bedachte man nicht immer, daß diese beiden Dinge nur in abstracto, aber nie in der Wirklichkeit sich trennen lassen, indem Form und Inhalt ursprünglich in einander gewachsen sind, und daher bei der Würdigung jedes Unterrichtsgegenstandes die Thätigkeit des Geistes bei seiner Aufnahme und Verarbeitung und der damit gegebene Inhalt zugleich in Betracht kommen müßen, daß alles rechte Lernen schon dadurch bildet, daß der Geist dabei aus sich heraustreten und in fremde Gedankenformen eingehen muß, daß aber die formale Bildung, welche allerdings die Arbeit an jedem Unterrichtsgegenstand gewährt, doch auch bei jedem wieder anders sich modificirt; wer Sprachen lernt, der übt sich je nach der Methode des Unterrichts in mehr oder weniger bewußter Anwendung der logisch-grammatischen Kategorien, der stilistischen, rhetorischen Gesetze u. dgl.; wer Mathematik treibt, der macht die Anschauung der Raum- und Zahlenverhältnisse in sich lebendig und wird in scharfer Auffassung einer gewissen Art von Begriffen, Urtheilen und Schlüssen, im strengen Eintheilen und Beweisen geübt u. s. f. Daß die formale Bildung durch Sprachen und Literaturen wegen der Mannigfaltigkeit des Inhalts, da aller menschliche Verkehr, alle Wissenschaften und redenden Künste an dieses Organ gebunden sind, den Vorzug der Vielseitigkeit, die Bildung durch Mathematik den der Strenge zu eigen hat, springt in die Augen und ebenso, daß man wohl thut, den einen Gegenstand durch den andern ergänzen zu lassen; der Unterricht soll „so verschiedenartige Stoffe zur Behandlung auswählen, daß alle wesentlichen Verschiedenheiten und Eigenthümlichkeiten der Behandlungsarten wissenschaftlicher Aufgaben dem Schüler typisch kenntlich und die Handhabung der hauptsächlichsten Mittel zu ihrer Lösung geläufig wird“ (Waitz). Bezieht man die formale Bildung auch auf die ethische Seite des Menschen, so hat man in ähnlicher Weise diejenige Bildung, welche jeder recht betriebene Unterrichtsgegenstand gewährt, nemlich die Weckung und Fixirung der Aufmerksamkeit, die Fernhaltung der zerstreuenden, die Disciplinirung der umherflatternden Gedanken, das treue ausdauernde Bemühen um Festhaltung und Einprägung, wie um Anwendung und Einübung des Mitgetheilten, von derjenigen zu unterscheiden, welche den verschiedenen Gegenständen eigen ist: wer Naturwissenschaften treibt, in dem wird, wenn er weit genug bringt, die Ehrfurcht vor der Größe und Weisheit des Schöpfers eine weitere Stütze erhalten; wer Geschichte und Literatur des eigenen und fremder Völker studirt, in dem wird die humane Theilnahme für fremdes Wohl und Weh, für das Geschick der Menschheit und der Menschen, das nationale Interesse für die Vergangenheit des eigenen Volks, seine Thaten und

ein Lustreisen, sondern eher einer Turnfahrt zu vergleichen, oder vielmehr einer Wanderschaft, bei der es Lasten tragen und Ermüdung giebt, und je weiter die Reise geht, desto mehr. Nahe liegende lebende Sprachen erfüllen daher den gymnastischen Zweck weniger als die fernen todten. Aber man ermüdet sich nicht mit Reisen nach einem fernen Ziel, außer um dort etwas zu erringen und mit nach Hause zu bringen. Eine Sprache lernen um der Sprache willen kann Sache besonderer Neigung oder äußerlicher Absicht sein, um sich später damit fortzubringen, und hier steht reiche Auswahl frei; aber sie lernen um der Bildung willen, setzt voraus, daß sie nicht bloß gymnastisch übt, sondern realen geistigen Gewinn bringt. Dieser doppelten Voraussetzung entsprechen das Lateinische und das Griechische, und zwar wenn unterschieden werden soll, das Lateinische vorwiegend der ersteren, der letzteren aber das Griechische. Denn von Griechenland geht die eigentliche Geistesbildung des Abendlandes aus in Poesie, Philosophie, Geschichte, Kunst; dorthin reisen heißt für uns in die urväterliche Heimat gehen und sich von dem alten Erbe holen; Latium dient hierin mehrentheils nur als Vermittler, ist aber in den rechts- und staatsbildenden Ideen wiederum selbständige Heimat und wir mit ihm in unmittelbarer Beziehung, daher die Wanderung naturgemäßer über Rom nach Athen geht. Wiewohl dies gegenwärtig auch bestritten wird und zwar von gewichtigen Stimmen. Z. B. Gervinus erklärt das Einschlagen

Leiden, seine Helden und ihre Schicksale, der Sinn für alles, was sittlich groß und edel ist, und der Abscheu vor dem Schlechten und Niederträchtigen 2c. wach gerufen und genährt. Diese beiden Reihen von ethischen Bildungsmomenten aber erstrecken sich wie die intellectuellen nicht blos auf das jedesmalige Object, von dem sie ausgehen, sondern sie sind für alle von gleicher und ähnlicher Art wirksam. Dasselbe gilt von der ästhetischen Bildung. Ist einmal eine Anlage im Menschen geweckt, so erweist sie sich lebendig für das ganze verwandte Gebiet. Geweckt aber wird sie immer durch die entsprechenden Gegenstände: wer richtige Gedanken anderer in sich aufnimmt und nach-denkt, wird immer mehr selbst richtig denken lernen; wer philosophisch gebildet werden soll, muß die Systeme der Philosophen, wer ästhetisch, die schönsten Hervorbringungen der Kunst studiren, wer religiös, der muß fromme Menschen vor sich haben und die Gegenstände ihrer religiösen Empfindung kennen lernen. — Geht man endlich von dem Glauben aus, daß zwischen den Gesetzen der subjectiven und objectiven Welt, des Geistes und der Natur eine präſtabilirte Harmonie bestehe, so wird man nicht zweifeln, daß der Mensch, je tiefer er in die Gesetze jener eindringe, um so mehr auch diese erkennen und beherrschen lerne, daß man also von verschiedenen Ausgangspuncten aus zu jenen Grundgesetzen, welche in allen Gebieten des Seins und Wissens gelten, vordringen und ihre Anwendung auch für andere sich geläufig machen könne, jenen allgemeinen Kategorien (wie Einheit, Selbständigkeit, Abhängigkeit, Ueber-, Unter-, Beiordnung, Gleichheit, Verwandtschaft, Gegensatz, Causalität u. s. f.), welche der Geist „überall aufsuchen und als Leitfaden, gewissermaßen als Frage für die im Besonderen zu suchende Antwort zu benutzen sich gewöhnen muß, Kategorien, deren allgemeine Objectivität und Anwendbarkeit der menschliche Geist unwillkürlich voraussetzt, aber auch in jedem Gebiete selbst unbewußt ohne metaphysische oder logische Belehrung anwenden lernt“ (Moller in Gött. gel. Anz. 1858 S. 108). — Man kann in unserer Zeit sagen, der Streit um die formale Bildung habe seinen Proceß nunmehr durchgemacht und bewirkt, was er sollte: auf Seite der Freunde der classischen Sprachen hat man allgemeiner einsehen gelernt, daß Latein und Griechisch nicht im Besitz eines ausschließlichen Privilegiums auf formale Bildung sind, auf der entgegengesetzten Seite, daß es verkehrt ist, die Rücksicht auf das im Leben unmittelbar Anwendbare zum Princip der Schulen zu machen, auf beiden, daß der Lehrer die Aufgabe hat, durch zweckmäßige Behandlung den gegebenen Stoff möglichst fruchtbar für die Bildung seiner Schüler zu machen. Wenn classische Studien zum historischen Verständnis und Insichaufnehmen unserer Bildung unerläßlich sind, so gilt dasselbe von den neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften für den Dienst des praktischen Lebens. Da nun aber, beides mehr als nur oberflächlich zu vereinigen, vielen Menschen in Folge äußerer Verhältnisse nicht möglich ist, so reducirt sich nach unserer Ansicht der früher mehr zwischen verschiedenen Schularten geführte Streit der Hauptsache nach auf die Frage für die Eltern, ob sie in der Lage sind, für ihre Söhne diese Vereinigung zu erstreben, oder welches der beiden Elemente gegen das andere zurücktreten zu lassen sie gerathen finden. D. Red.

des umgekehrten Wegs als eine Lebensfrage für ächte Bildung, und Waitz (a. a. O. S. 403) aus vielen und schönen Gründen für das pädagogisch Richtigere, er weist auf den im Griechischen vorhandenen größeren Reichthum der Formen, größere Freiheit der Wortbildung, höhere Feinheit der Nuancen des Gedankens hin, auf die größere Ursprünglichkeit der meisten Seiten der griechischen Bildung, jugendlichere Frische der Schriftsteller, größere Vielseitigkeit und Reichhaltigkeit der Literatur, „während die minder biegsamen und mit künstlerischem Sinne weniger begabten, fast finstern Römer, deren Größe in dem Ausbau ihres Staats- und Rechtslebens liegt und deren eigenthümlichstes Product ihre feierlich breite Beredtsamkeit ist, für das Knabenalter großentheils ungenießbar bleiben müßen, so interessant und lehrreich sie auch für den Jüngling und Mann sein mögen." Herbart ist mit dieser Ansicht Vorgänger, und mehrere andere folgen ihm; während Kühnast (die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unserem altclassischen Schulunterricht 1856, S. 55 u. s. f.) ausgehend von seinem realen Princip, wie er es als über dem Gegensatz des formalen und materialen stehend nennt, nach welchem Princip wir nur dasjenige, was wahrhaft fortlebt, treiben sollen, vielmehr der römischen Cultur als in unserer nationalen unmittelbar fortlebend, den Vorrang zuerkennt, das griechische Leben aber zum Behuf der Erkenntnis des römischen studirt und der hellenischen Cultur wegen ihres unmittelbaren Einflusses auf unsere neuere Literatur und ihres Antheils an der Gestaltung des christlichen Lebens und der Lehre Zutritt gegeben wissen will. Das Richtige trifft Baur mit kurzen Worten: „unstreitig gebührt bei dem Unterricht den Erzeugnissen der griechischen Literatur der V o r r a n g, deswegen aber doch der lateinischen Grammatik der V o r g a n g" (Erziehungsl. S. 338). Ganz gewiß, denn sicherer geht der Sprachenlehrling allererst zu demjenigen Meister, bei welchem er die Handgriffe fest und sicher machen lernt. Solch ein Meister aber ist die lateinische Sprache mit ihrem durchaus hellen Verstand, ihrer unerbittlichen Logik und zugleich mit ihrer offenen Redlichkeit, die uns zwingt, deutlich zu denken, indem sie nicht duldet, daß wir uns anders als rechtschaffen ausdrücken. Demjenigen, was wir geistreiches Wesen nennen, dient sie allerdings unwillig, und was da flunkert und schillert in einer Rede, das soll man nur lateinisch geben müßen, so sinkt der Prunk und verblaßt der Schein, man möchte sagen, es lernt sich schämen, wie ein Gecke sich schämt vor einem ehrbaren Bürgersmann. In solcher Zucht, die mehr ist, als daß der Name formale Bildung genügte, denn sie faßt das Denken sammt dem Willen an, beginnt mit gutem Bedacht der humanistische Unterricht; auch haben sich vordem in dieselbe Zucht mit nicht geringzuschätzendem Erfolg die künftigen Gewerbtreibenden in den deutschen Städten, kleinen und großen gegeben, und scheint der jetzige Trieb der Rückkehr zum Lateinischen und die Herunterstimmung der auf das Französische gesetzten Hoffnungen auf Instinct und Erfahrung zu beruhen, daß doch die Söhne besser bei einem rechtschaffenen als bei einem — nicht in bösem Sinn sei es gesagt, galanten Mann berathen seien und bei dem Fechtmeister nicht lernen, was sie in der Werkstätte zu erringen haben. — Aus dieser lateinischen Werkstätte sodann hinüber in die Säle der Griechen, das ist der pädagogisch sichere Wandergang. Dort lernt sich der Gebrauch der feinsten Meißel und des Stichels, dort sind die edelsten Kunstgebilde des denkenden Geistes anzuschauen, und nach solcher Vorübung ist Geschick und Verstand dazu bereitet.

Doch dies alles wird bezweifelt und dem sogenannten classischen Unterricht vorerst der pädagogische Vorwurf gemacht, er plage die jungen Leute unbillig mit Formenlernen, Uebersetzen, Componiren und er bringe sie in der Regel doch nicht weit. Mit letzterem anzufangen, so erfordert die Aufrichtigkeit einzugestehen, einmal daß es immerhin junge Leute geben mag, deren Geist mit alten Sprachen äußerst schwer beizukommen ist, während ihre Entwicklung auf andern Wegen schnell und glücklich zu Stande käme. Solche zum Sprachenlernen zwingen geschieht invita Minerva und hat nur den Werth, welchen alles Arbeitenmüßen hat, einen mehr als zweifelhaften, wenn nichts dabei herauskommt

als die fruchtlose Mühe und der Grimm darüber. Sodann aber soll man bedenken, daß die humanistische Bildung eine Arbeit ist, mit welcher man überhaupt nicht so schnell fertig wird; schon das zu werden, was man einen guten Lateiner und Griechen nennt, d. h. einer der im Stande ist, correcte und brave Exercitien zu machen, erfordert lange Zeit, noch mehr aber was über das Handwerk geht: das Eindringen in den fremden Genius, die Einsicht und das fruchttragende Bekanntsein, das Aufleben der classischen Gestalten im Geist, die lebendige Assimilirung und Wiederausprägung des Fremden im Eigenen. Solcher Bildungsgang ist weit über das frühe Jugendalter hinaus angelegt, mit welchem er officiell abschließt (vgl. das strenge Urtheil von Lazarus a. a. O. S. 63 über den voreiligen Anspruch an Reife). Wer den Werth des classischen Unterrichts nach den Resultaten der Abiturientenprüfung abschätzen wollte, ist fürwahr wie einer, der einer Traube Werth nach dem Geschmack taxirt, den sie hat, während sie noch grün und hart am unausgereiften Holze hängt. Was wir als Knaben und Jünglinge an den alten Sprachen gehämmert und gebohrt, — Spähne gab's als nächstes Product unsres Schweißes; erst in den Männern reifte die Frucht dieses Studiums aus und erst wenn ihnen das Inhumane in der Gegenwart vor Augen tritt, spüren sie an unwillkürlicher Gemüthsregung, wie doch die Nahrungsstoffe des humanen Alterthums ihnen in Fleisch und Blut übergegangen sind, und zwar übergegangen oft durch ein stilles Werk im unbewußten Leben, während der Beruf die bewußte Beschäftigung mit den alten Meistern nicht mehr zuließ. Man nehme das Lernen des Lateinischen und Griechischen den künftigen Männern des Staats und der Kirche, oder beschränke es auf ein Maß, bei welchem es anzufangen nicht mehr der Mühe werth ist, so nimmt man nicht bloß todte Sprache aus unsrer Mitte, hat auch nicht bloß ein formales Bildungsmittel weniger, sondern man verursacht eine geistige Verarmung und beraubt den Geist der gegenwärtigen Menschheit einer wesentlichen Hülfe zu seiner Erleuchtung. — Was aber die vorgewendete Pein und Plage betrifft, so ist dies das Loos jeder Jugend, aus welcher etwas werden soll, und so gut des Landmanns Knabe dreschen und der des Weingärtners die Erde tragen helfen muß, so gut muß der Herrensohn auch seine Mühesal haben und das Joch tragen in der Jugend mit Herüber- und Hinübertragen der Worte und Gedanken aus einem Sprachfeld in das andere, zum Vorgeschmack dessen, wie τῆς ἀρετῆς ἱδρῶτα θεοὶ προπάροιθεν ἔθηκαν. Und weil dieses Tragen und Graben mit der ganzen Energie erst recht beim Componiren von statten geht, soll man darüber kein weichliches Mitleiden haben, sondern es der Jugend gönnen als eine Tugendübung. Ist doch solche Uebung, bei welcher gegebene Gedanken in die fremde Sprache übertragen werden, für junge Leute auch viel naturgemäßer, als die Zumuthung, eigene Gedanken vor der Zeit zu haben und in deutschen Aufsätzen zu produciren.

Wäre es übrigens freilich nur dieses Arbeiten und sich an strenges Denken gewöhnen Müßen allein und sonst keine Frucht dabei, so möchte man zur Noth die alten Sprachen bei Seite stellen; denn denken lernen und fleißig sein kann man auch an der Mathematik und den Naturwissenschaften, desgleichen am Französischen und Englischen, und der Nutzen, welcher aus der Beschäftigung mit einer fremden für Verständnis und Gebrauch der Muttersprache resultirt, ist immerhin, wenn auch schwerlich gleich sicher und gründlich, mittelst der lebenden zu gewinnen. Aber indem die Jugend bei dem classischen Unterricht zunächst grammatikalisch graben muß, lernt sie dabei nach tiefer liegenden Schätzen graben und fällt ihr das edle Metall der antiken Cultur zu, einer Cultur, welche eben dasjenige hat, was wir als ein wesentliches Merkmal aller Bildung erkannten — Ausgestaltung, Insichabgerundetes, Charakter, und zwar solche Gestaltung, in welcher das Menschliche aus Tiefen sich hervorgearbeitet hat, nicht zwar aus denselben Tiefen wie jene Gestalten, welche im A. und N. T. uns entgegenleuchten, aber dennoch tritt Geistes- und Herzensgrund ans Licht hervor und in klare Gestaltung ein. Das ist das real Bildende an den Classikern für die lernende Jugend — die plastischen Gestalten einer schönen Menschlichkeit, wie Griechenland, einer festen Männlichkeit, wie

vorzüglich Rom sie erzeugte und das Durchleuchten dieser lichten Bilder durch die Literatur. Schon dem Anfänger in diesen Sprachen bieten sich eine Menge von Paradigmen des Sittlichen und Verständigen entgegen, während er die Elemente lernt, — Diamantensplitter in gut gewählten Chrestomathieen, nur daß man nicht, wie früher geschah, mit dem Spötter Lucian ihm Aergernis gebe, und den σχολαστικός τις als Repräsentanten griechischen Lebens vorschiebe (Jacobs Attica). Je weiter hinein in die Schriftsteller selbst, jemehr Leben und Genuß und je Trefflicheres trägt sich in die Seele des Lernenden über. Die weltmännischen Proverbien des Horaz, des Tacitus scharfgeschliffener Pfeil abgeschnellt auf das Schlechte mit der Kraft der innersten Herzenssehne, seine Germania mit dem strengen Richterangesicht, den Römern und uns zugewendet, der summus auctorum, divus Julius, den Reichthum des Erlebten in Umrissen von durchsichtiger Einfachheit wiedergebend und die eignen großen Thaten mit schlichten Worten nachzeichnend, Cicero endlich, der Jugend ein Muster der Vollendung in seinen Reden, in den philosophischen Schriften wenigstens immer des Lerneifers und ihr zeigend, wie der Gebildete nie aufhört, zugleich ein sich Bildender zu sein, und was er als staatsmännischer Charakter vermissen läßt, damit Kant's Wort vom Unterschied zwischen des Menschen Marktpreis und seinem inneren Werth bestätigend. Was die höheren Stände und die in der Lenkung der öffentlichen Angelegenheiten Stehenden diesen Römern verdanken an Förderung ihres geistigen Lebens und an Befähigung des Urtheils im Denken und Handeln, das soll man nicht schätzen nach der Menge der im späteren Gedächtnis noch vorhandenen Vocabeln; vieles, oft das Beste tritt gleichsam in die unten liegenden Schichten des unbewußten Lebens zurück, darinnen aber das Tagleben seine Wurzeln und Nahrung hat, oder es ist assimilirt und hat die Erinnerung an seine Herkunft verloren. Das Gleiche findet bei demjenigen statt, was den Griechen zu verdanken ist. Vielleicht wird von der Sprache selbst noch mehr und schneller vergessen, doch aber bleibt jedem classisch Gebildeten zum wenigsten die Gestalt des Sokrates gegenwärtig, wie sie Xenophon der natürlichen Anschauung nahe bringt und wie durch Platons Zeichnung das Ideale durchleuchtet. Und welch ein Reichthum von Gedanken, von sittlichen und speculativen Ideen sprüht in diesem Bild, wie quillt es hervor aus der Tiefe dieses Bronns und ergießt sich bald in lieblicher Rede und klarem Wort, bald in Strömen mit von der Ueberfülle des Geahnten dunkeln Wogen. Denn haben wir in Homer den griechischen Geist wie er mit dem Beginne der Geschichte zur Gestaltung auf der Oberfläche des Daseins schön und frisch sich herausarbeitete, so zeigt sich bei dem Dichterphilosophen Platon, in der letzten Zeit vor dem griechischen Ende, dieser Geist, wie er die sichtbare und vergängliche Schönheit nicht mehr sich genügen läßt, sondern nach dem Schauen der Urbilder des Schönen und Guten sich streckt, in tiefere Gründe einzugraben beginnt; während man sagen kann, daß bei dem nüchternen Aristoteles das geistige Interesse nach einer Seite hin schon die ferne Zukunft vorausnimmt in dem um die verstandesmäßige Erkenntnis des Endlichen sich bemühenden Forscherfleiß. Homer, Plato, Aristoteles, dann die Tragiker und Aristophanes, des lebensfrohen Herodots runde Geschichtsbilder neben dem in das knappe Wort der Erzählung gepreßten Klagelied des Thukydides um sein Vaterland, und des Demosthenes unerschrockenes Wort, die Brandung der verführten Menge wie des stürmischen Meeres übertönend — von einer ausgedehnten Bekanntschaft mit den Werken dieser Männer kann natürlich nicht die Rede sein, wo es sich um den classischen Unterricht handelt, aber es fallen doch Lichtstrahlen aus ihnen allen herein oder wird späterem Zugang der Weg gebahnt, und um mit solchen Geistern in Verkehr zu treten, lohnt sich wohl die Mühe, welche das Sprachenlernen kostet; was sie von Gedanken kleiden in das schöne Wort, das wirkt nicht bloß als Wort und Kleid, sondern als Gedanke bildend d. h. das Bewußtsein bereichernd, ausdehnend und Quellen öffnend. Darum mit Recht die beschwerliche Wanderschaft der Jugend nach Latium und Hellas; dies der Werth der aus solchen Quellen geschöpften, der classischen Bildung.

Man hat übrigens auch schon gemeint, dies alles zugegeben müßen doch die Classiker beschränkt oder entfernt werden, denn sie bewirken zwar Bildung aber unchristliche, heidnische, und hat auf das Heidenthum in unsrer Mitte hingewiesen, als das natürliche Product der schon in den niedern Gelehrtenschulen getriebenen Classiker (vgl. die aus Selbsterlebtem gegriffene Vertheidigung dieses Unterrichts von Hirzel: die Classiker in den niedern Gelehrtenschulen. Stuttgart 1838). Allein das Heidenthum der Gegenwart ist kein classisches, sondern ist das geistige Proletarierthum von Leuten, die nichts gelernt haben als etwa französische Romane lesen, oder welchen von oberflächlich abgeschöpfter Philosophie nicht die heidnische Gestaltung, sondern das Nichts in das Gehirn kam. Auch hat man schon gesorgt, es möchte durch die classischen Studien republikanische Gesinnung gehegt und der Throne Umsturz systematisch vorbereitet werden. Allein in Deutschland kann man solches alles aus viel näheren und zugänglicheren Quellen beziehen — der Demagogie, wie der ihr auf dem Fuß nachfolgenden Despotie, — der ihres himmlischen Gefieders am meisten beraubten Seelen-Figur nach Platon. Im Gegentheil, lebendiges Christenthum befreundet sich mit dem classischen Alterthum, thatsächlich, wie die Reformationszeit und alter Kirchenväter Anerkenntnis beweist, und rechtmäßig in Kraft der Lehre von dem λόγος, wenn diese ernstlich verstanden wird, und wie Demagogie aus den Classikern Nahrung schöpfen soll, aus der Beschäftigung mit dem Alterthum, dessen Republiken urkundlich durch Demagogen und Sophisten zu Grunde gegangen sind, wofern man nicht diese selbst auch wieder ebenso als Symptome wie als Ursachen der tödtlichen politischen Krankheit ansehen muß, ist nicht zu begreifen. Aber allerdings Bürgertugend und Vaterlandsliebe können uns die Alten lehren, auch Bürgermuth und Aufrichtigkeit — derjenigen Obrigkeit erwünscht, die ein gutes Gewissen hat und nur dem Egoismus des Herrschers verdächtig, der nicht wissen will, daß jeder vernünftigregierte Staat res publica ist. Man vgl. Kühnast (a. a. O., S. 97), welcher bei gründlicher Behandlung der Classiker in ihnen „die Repräsentanten des unvollkommenen Momentes eines Bildungsganges," das also über sich selbst hinausweise, aufzuzeigen für die Aufgabe erklärt, und Dr. Wilh. Herbst (a. a. O.), welcher, um das classische Alterthum für die Gymnasien zu retten, die historische Darstellung desselben verlangt und das unmittelbare Interesse aufgezeigt wissen will, das unser Volk und Zeit vornehmlich an der Kenntnis derjenigen Periode in der griechischen Geschichte habe, welche dem Zerfall unmittelbar vorausgieng, wofür er (S. 150 u. fg.) eine interessante Parallele zwischen Griechen und Deutschen zieht.

An sich also darf dem Unterricht in den Classikern nichts angehabt werden, nur das kann sich fragen, ob er nicht noch Besserem im Weg stehe, und das ebenso Wichtige durch ihn Verkürzung erleide. Und hier ist der Punct, da pädagogische Umsicht sich bewähren, gleichwie pädagogische Eitelkeit und Versuchmacherei zu Schanden werden muß. Vor Allem werde bedacht, wie der classische Unterricht zwei praktische Vortheile bietet, welche andern Fächern weniger zur Seite stehen. Er hat erstlich eine mehrhundertjährige Praxis der Lehrenden, eine reiche didaktische Tradition voraus und was nicht übersehen werden darf, er kann zweitens noch eher als die meisten andern Unterrichtsfächer es ertragen, daß er auch von Lehrern ohne hervorragende Tüchtigkeit gegeben wird, obwohl er deren viele treffliche aufweist; Ursache ist, weil die Classiker, sobald nur einmal die Elemente überwunden sind, selber lehren, weil der Schüler durch Beschäftigung mit ihren Werken in unmittelbaren Contact mit den Meistern kommt, und zwar mit solchen Meistern, deren Vorzüge ja eben in dem bestehen, was das Classische auszeichnet, in der plastischen Darstellung. Schon diese erleichtert das Auffassen. Dann aber sind es meist viel einfachere Verhältnisse, welche dargestellt werden, näher beisammen liegende Gegenstände, übersichtlichere Gruppirungen, welche dem Lernenden hier vor Augen treten: ein psychologisches Moment, das recht hoch anzuschlagen ist: denn nicht aus dem Wirrwarr, nicht aus dem unmüßigen Hin- und Hergeworfenwerden der aufnehmenden Seele unter tausenderlei Bildern, geht Bildung hervor, sie muß in der Bewegung des Sichaneignens und Insichausge-

staltens eine Ruhe haben können. Ist es aber so, dann wird man z. B. dem Unterricht in den Naturwissenschaften für die Zwecke der allgemeinen Bildung nur einen secundären Werth zugestehen können, weil hier eine Mannigfaltigkeit ist, die eher verwirrt, weil oberflächliche Bücher darüber nur Irrthümer erzeugen, gründliche ein Studium erfordern, dazu nur der künftige Fachmann Zeit findet. *)

Eben was den Unterricht in den Naturwissenschaften betrifft, so weit diese in den Gymnasien als allgemeines Bildungsmittel beigezogen werden, scheint es weniger auf die Auswahl des Stoffes als vielmehr auf den Mann, welcher unterrichtet, anzukommen. Ein lebendiger Mensch, in welchem das, was er weiß, gleichsam persönlich geworden ist, von ihm hängt es ab, daß sich der Jugend der Sinn für die Naturdinge öffnet, das Interesse erwacht und gewisse Grundbegriffe geläufig werden. Lehrer der Naturwissenschaften an Gymnasien anstellen, welche zu kurz wären, Lehrer an der Universität zu sein, ist daher ein Misgriff und eine Stiefmütterlichkeit, welche durch noch so große Stundenzahl für solche Fächer nicht gut gemacht würden. Gerade wegen der Unpersönlichkeit der Natur — („die Felder und die Bäume wollen mich nichts lehren, wohl aber die Menschen in der Stadt" Sokrates im Phädrus), — denn auf der sichtbaren Oberfläche liegt ja nicht der Geist, der in ihr waltet und zum tiefen Eindringen ist schon das Alter noch nicht vorhanden — muß die Persönlichkeit des Lehrers das Beste thun, wo nicht, so kommt nicht viel dabei heraus, und je weniger, je mehr in das Detail der Wissenschaft hineingegangen wird (vgl. übrigens Waitz a. a. O., S. 426). Und doch gehört zur humanen Bildung, auch nach dieser Seite hin offen zu werden, nicht bloß damit der Gebildete und Höherstehende durch Unwissenheit und Verkehrtheit sich keine Blößen gebe, sondern an und für sich, zumal in neuerer Zeit gerade die Naturwissenschaften es sind, welche wie dem praktischen Leben so dem Verständnis der Laien in ihren hervorragendsten Vertretern sich zuzuwenden pflegen (Humboldt, Liebig, Schleiden u. a.), oder welche mit schlechtverdauten metaphysischen Brocken untermischt Gebildeten und Ungebildeten ein neues Evangelium des Materialismus und die Anbetung „Sanct Stoffs" aufzudrängen suchen. — Man wird wohl auch bei der Mathematik zugeben müßen, daß hier ebenfalls das Meiste auf den Lehrer ankommt; denn wohl reden die Zahlen selbst und hat die Logik der Geometrie eine zwingende Macht; aber das Hinführen unter den Gehorsam der mathematischen Gesetze ist eine besondere pädagogische Kunst, die nicht jedem wissenschaftlichen Mathematiker beiwohnt und bekanntlich sträuben sich sonst gute und geweckte Köpfe oft lange gegen diese Zucht und Arbeit und scheinen Ciceros Behauptung, daß jeder Mensch ohne Ausnahme zur Geometrie geführt werden könne, thatsächlich zu widerlegen, während sie dieselbe vielleicht bestätigen hälfen, wenn der Führer dazu taugte. Ein Interesse für die Operationen der Zahl soll der Gebildete haben, aber es erwacht bei den in der humanistischen Bildung Begriffenen darum schwerer, weil ihnen die Zahlen nicht, wie den zu technischer Bildung Geleiteten, zugleich ein praktisches Interesse abgewinnen: desto mehr kommt auf die Persönlichkeit des Lehrers an. Sagen aber, es würde wohl erwacht sein, wenn in der Knabenzeit anstatt der Sprachen mehr Rechnen und Geometrie getrieben worden wäre, heißt die Knabennatur und die Altersgrenze verkennen, von welcher an erst ein Verstand für dieses Fach vorhanden ist. Gewiß auch bemißt sich die mathematische Bildung bei dem in der allgemeinen Bildung Stehenden nicht nach der Breite der herbeigezogenen Disciplinen, noch nach dem weit gesteckten Ziel, sondern neben der Festigkeit in dem Nothdürftigen nach der erworbenen Offenheit und Aneignungsfähigkeit, welche sodann im

*) Es folgt aus dem oben aufgestellten Begriff der Bildung, welchem es wesentlich ist, daß das Individuum die vorhandenen Bildungselemente sich aneigne, sichte und sich assimilire, daß das Bildende nicht in einem Aggregat von Kenntnissen liegt, sondern in der guten Verarbeitung und dem bündigen Zusammenhang des Mitgetheilten, wodurch die Fähigkeit zu selbständigem Nachdenken erhöht wird, denn diese letztere ist der directe Maßstab der intellectuellen Bildung (Waitz Päd. 298).

späteren Leben entweder tiefer in die Wissenschaft eindringen oder zum ruhenden Besitz werden kann; denn zwar gilt immer das nihil alienum, aber daneben auch das non omnia possumus omnes. — Nicht minder erfordert das Fach der Geschichte, soweit es nicht schon im classischen Unterricht vorkommt, eben auch wieder eine besonders geeignete Persönlichkeit des Vortragenden weit mehr als viele Stunden; denn auch hier ist bunte Mannigfaltigkeit und Zerstreuung, außer wo sich die Massen in dem Lehrer selbst concret gebildet haben und durch das Studium seiner Persönlichkeit hindurch bildend wirken. Es ist daher falsch zu sagen, ein Gymnasialprofessor l e s e Geschichte, oder Mathematik, Physik, Botanik u. dgl.; Lesen ist Sache der Universität, gegenüber den Gereifteren, in welchen der gegebene Stoff mit aller seiner Mannigfaltigkeit sich schon zurecht und seine eigene Gestaltung findet. Das Discursive in diesen Wissensfächern eignet sich nicht für die Mindergereiften, sondern sie bedürfen des pädagogischen Mediums lebendiger, concreter Darstellung durch eine Persönlichkeit, daß ihnen die Dinge gleichsam ein Gesicht erhalten in demjenigen des Lehrers.

Am liebsten wird man dies hinsichtlich des Unterrichts in deutscher Sprache und Literatur, dem lange mit großem Unrecht versäumten jetzt in seiner Wichtigkeit anerkannten, doch auch schon hin und wieder überschätzten Fache zugeben: denn hier muß die Liebe zu Volk und Vaterland und mit der Liebe das Verständnis gepflegt werden durch einen Liebenden. Aber auch hier kann es nicht auf die Breite noch auf das weite Ausholen abgesehen sein, sondern auf Concentration, Hervorheben des Wichtigsten und Orientirung; um so mehr, als der geweckte Jüngling seine deutschen Classiker schon selbst zu finden weiß. Man pflegt übrigens hieran besonders die Forderung n a t i o n a l e r d. h. der nationalen Eigenthümlichkeit entsprechender, dieselbe wiedergebender Bildung zu knüpfen — ein Begriff, darüber klar zu sein Forderung der Bildung an sich ist, und worüber Waitz (a. a. O., S. 70 u. fg.) nüchtern und belehrend sagt: „Alle Erziehung trägt und überträgt nothwendig einen bestimmten Nationalcharakter. Sie ist bedingt durch diesen, sie kann und soll kräftigend und abklärend auf das Nationalbewußtsein zurückwirken, aber ein solches schaffen kann sie nicht und soll sie nicht . . . Sollen etwa die Deutschen auf Kosten ihres unbefangenen Urtheils, das sie vor Franzosen und Engländern voraushaben, zu einer nationalen Ueberschätzung verleitet werden? Will man einen falschen Nationalstolz durch Erziehung einimpfen, der uns an andern lächerlich ist? . . . Nicht äußern Zwecken, nicht der künftigen politischen Hebung des Volks soll die Erziehung dienen. Das verträgt sich nicht mit der Reinheit der sittlichen Gesetze, die sie fordert. Doch . . . Nationalitäten werden nicht gemacht durch Erziehung, sie müßen in der Geschichte von selbst wachsen" u. s. f. Wir können demgemäß die Ansicht derjenigen nicht theilen, welche glauben, dadurch und dann erst, wenn unsre Jugend die classischen Werke unsrer Literatur in sich aufgenommen habe, werden wir von Nationalbildung reden können und der nationale Geist werde dann so mächtig sein, daß er die geschichtliche Bewegung des Welttheils mitbestimme. Denn so hoch wird man doch die Kraft der Literatur eines Volkes überhaupt nie anschlagen dürfen, sonst ließe sich z. B. der Untergang Griechenlands, dessen Söhne ihren Homer auswendig zu wissen pflegten, nicht erklären. Doch davon abgesehen, gerade wenn man die deutsche Literatur in ihren classischen Werken der neueren Zeit — Lessing, Goethe, Schiller, nimmt, so ist es das dem Fremden Offene, das an Fremdem sich Bilden, was hier besonders zu Tag tritt und zwar bei Schiller nicht selten in störender Weise, wenn ihm z. B. die Götter Griechenlands unmittelbar zu Gestalten seines dichtenden Bildens werden, gleichsam ein poetischer Ausstoß, bevor der classische Stoff germanisch assimilirt war. Und nicht bloß von den alten, auch von den neueren fremden Volksgeistern nährt sich der Deutsche in Literatur und Kunst; man denke nur an den mächtigen Einfluß des englischen Dramatikers. Das bereichert uns und ist ein Zeichen geistiger Weite des deutschen Sinnes, aber es ist auch ein Symptom der politisch minder günstigen deutschen Nationaldisposition. Daß wir weniger Nationalegoismus haben, als die welt-

herrschenden Völker, daß wir kosmopolitisch sind, ist ein sittlicher und intellectueller Vorzug, aber ein Anlaß zugleich zu politischer Schwäche; gleichwie auch sonst unsre geistige Bildung mit unsern politischen Mängeln zusammenhängt; denn unsre Zersplitterung in viele kleinere Staatskreise macht uns dem Ausland gegenüber schwächer, macht das Sichzusammenfinden in der Gefahr beschwerlich und unbeholfen, aber es ist zugleich darin eine Ursache der über viele Einzelpuncte des Vaterlands sich verbreitenden Bildung. Hat Frankreich nur Einen geistigen Herzschlag wie Einen politischen Willensort, so pulsirt in Deutschland aller Orten ein reiches Bildungsleben; wir wohnen in einem geistigen Hügelland, überall von befruchtenden Gewässern durchzogen und in alle Thäler fällt die Sonne, weil kein Berg hoch genug ist, das Licht für sich behaltend weit hin egoistischen Schatten zu werfen. Gewiß gehört dies auch zur Bildung, schon weil zur Orientirung, daß wir die Vaterlandsliebe im Einzelnen und Kleinen pflegen; unsre Jugend soll nicht gelehrt werden, bloß die politischen Mängel der Kleinstaaten zu sehen und derselben sich zu schämen, sie soll auch erkennen lernen und dankbar annehmen, was ihr dadurch geistig Förderndes zukommt; denn der Weg der Liebe zum ganzen deutschen Vaterland geht nicht durch Verachtung des particulären Daseins, und man würde sich an der Jugend versündigen, wenn man ihr das Verständnis des letztern entzöge, indem man sie's gering schätzen hieße. Vergesse man nicht, daß dem gerechten und nothwendigen Einigungstrieb, dem Ziel alles gebildeten nationalen Strebens unter uns, abstracte Einheitsgedanken vielmehr hemmend in den Weg zu treten geeignet sind und welche Gefahr einer nur noch größeren Zersplitterung und unheilbarer Zerreißung für unser Vaterland aus diesen entspringen kann. Was daher durch Unterricht in deutscher Sprache und Literatur für nationales Bewußtsein geleistet werden soll, das kann eine Heimat nur in der klaren Erkenntnis des Gegebenen haben, wobei auch dieses am wenigsten ignorirt werden darf, wie unsre am tiefsten gehende Zerspaltung zugleich eine Folge der größten That des germanischen Geistes ist, nämlich seiner Emancipation vom Romanismus durch die Reformation. Was Deutschland an derjenigen Kaiserkrone hatte, welche es einst von dem Pabstthum zu Lehen trug, wissen wir; jene zurückzuwünschen kann nur denjenigen in den Sinn kommen, welche die Reformation aus religiösen Gründen verwünschen und den Protestantismus als eine ihrem Ende nahe kirchliche Episode betrachten müßen. Was es an einer Kaiserkrone von moderner Fassung hätte, nämlich an einem auf den Trümmern des Bestehenden errichteten Kaiserthum, einem der staatlichen und gesellschaftlichen Zerbröckelung durch Demagogie und Revolution folgenden Empire, das wäre abermals nicht etwas deutsches, nichts dem Genius unsrer Nation entsprechendes. Man muß wohl zusehen, daß die Jugend nicht mit Gedanken genährt werde, die patriotisch klingen und doch am Ende, wenn sie zur That würden, unpatriotische Resultate brächten, nämlich eine totale Veränderung des nationalen Subjects, welchem die politische Herrlichkeit zugedacht wird, so daß wir dann zwar Ein Deutschland hätten, aber keine Deutsche mehr wären, nicht mehr „das Bundesvolk des Neuen Testaments" (Wiese, Ein Blick in das Schulwesen der Gegenwart. Protest. Monatsblätter von Gelzer, November 1853, S. 303).

Es giebt für uns keine wahrhaft nationale Bildung, wenn sie nicht mit der religiösen zusammenhängt, mit dem innerlichsten Geistesleben, das doch gerade in dem deutschen Volk seine ausgeprägte Gestalt und Geschichte hat. Und auch hier muß man sagen, daß der Erfolg des Religionsunterrichts, welchen unsre künftigen φύλακες zu erhalten haben, wesentlich mitbedingt ist von der Persönlichkeit des Lehrers, und von seinem Bestreben, sie doch des lauteren Goldes in ihren Seelen eingedenk zu erhalten, damit sie unedles Metall und geistreichen Flitter bei Zeiten verschmähen und die Verunreinigung von sich abhalten lernen. Desgleichen muß erkannt werden, daß Religion „nach eigenen Heften lesen" abermals nicht dem Gymnasium taugt, sondern es soll die Religion für alle Jugend unsres Volkes das gleiche Angesicht haben — daß Bibel die Grundlage, ihre Geschichte die heilige Bildergallerie und der Katechismus das Band

der Gemeinschaft für die Auffassung sei: denn wie soll eine volksthümliche Einheit bleiben, wo die sogenannten Gebildeten ihre Religion in Abstractionen und Verflüchtigung haben und den eitlen Wahn nähren, daß das arbeitende Volk nur geistloses Residuum besitze, oder eigentlich, wo dieses reich an unbewußtem Gut, jene arm in ihrem eingebildeten Selbstbewußtsein sich befinden. Gewiß gehört dies wie zu der gottgewollten Bestimmung so zugleich zu der schweren Aufgabe der christlichen Völker, nicht zweierlei zu werden durch Bildung, sondern in der Gemeinschaft des geistigen Lebens und Besitzthums zu bleiben und zu wachsen. Damit erheben wir uns hoch über das Sklaven haltende, Heloten verachtende, Barbaren als von schlechterem Stoff Geformte unter sich erblickende classische Alterthum; und wie es zur wahren Cultur des Einzelnen gehört, daß er den ganzen Grund seines natürlichen Lebens heraufarbeite an den Tag der Bildung, so ist es Aufgabe der christlichen Volksbildung, alle Schichten des Volks herbeizuziehen und in einem gemeinsamen Rhythmus des Fortschrittes zu erhalten. Lieber Einen kleinen Schritt voran thun an der Hand der geringsten Brüder, als hundert Schritte allein in hoffärtigem Voraus: man sehe zu, ob diese Bildungsregel nicht eine wesentliche, durch mannigfache Erfahrungen bestätigte sei, und bemesse danach den Werth der deutschen Classiker im Vergleich mit dem der Bibel auch für den Unterricht der höheren Classen. Das „habt Acht auf die Heerde" geht alle φύλακες an, nicht bloß die theologischen, wenn es erlaubt wird, dies Wort „Heerde" auch in demjenigen Sinn zu nehmen, in welchem es die Zusammengehörigkeit aller Stände des Volks und also die Pflicht der Rücksichtnahme auf die unteren Stände bei der Heranbildung der höheren andeuten kann.

Zurückkehrend wovon wir ausgegangen sind, darf nunmehr die Frage nach der Proportion der übrigen Unterrichtsfächer zu den classischen also beantwortet werden: nicht die Menge des anderweitigen Stoffs noch die große Stundenzahl, die ihm gewidmet wird, sondern wesentlich die concrete Gestalt, in welcher jene Fächer den in der allgemeinen Bildung Begriffenen entgegentreten, bedingt deren Werth und den Erfolg des Unterrichts, d. h. es kommt hauptsächlich auf die Persönlichkeit der Lehrer an, auf ihr Interesse und Geschick für die Dinge, welche sie unterrichtlich behandeln; dadurch wirken sie, neben dem Beibringen der nöthigsten Begriffe, für Oeffnung des Geistes und Belebung des Interesses. Also darf das Gymnasium seine Grundgestalt und sein Centrum: Humaniora unbedenklich beibehalten, und muß sich vielmehr wehren gegen den encyklopädischen Durcheinander, womit man Bildung schaffen möchte und doch nur Zerfahrenheit bewirkt. — Wer erinnert sich nicht der musikalischen Jahrmarktsgestalt — auf dem Kopf einen Helm mit Glocken, am Munde die Papagenopfeife, an den Ellenbogen den Triangel, vor sich eine breite Pauke, selbst an den Füßen noch Tönendes und Klingendes — ein vielfertiger Musikus, jedes Glied, das sich bewegt, bringt einen Ton hervor. Siehe da den allseitig Gebildeten („von tausend Tugenden nippt er mit unvollendetem Gemüthe" Pindar), den Kindlein eine Freude; aber Männer ziehen es vor, Paganini zu hören, und wenn er nur auf der Einen G-Saite spielt als Meister.

Man soll nun aber dies nicht nehmen als zugleich wider die Realschulen geredet. Denn diese sind noch jung und in der Orientirung begriffen, während sich's bei den humanistischen Lehranstalten davon handelt, Desorientirung und Desorganisation ferne zu halten. Es muß erst gesucht werden, jenen ihr Feld abzustecken und die Hauptfiguren in die Mitte zu stellen. Daß sie dabei von den allgemeinen Regeln darüber, wie Bildung entsteht, nicht abweichen dürfen, wenn anders von ihnen etwas irgendwie abgerundetes und abschließendes erwartet wird, ist an sich klar. Dann nämlich müßen sie ebenfalls, wie wir dies oben bei den humanistischen Lehranstalten fanden, dem auf die Wanderschaft der Bildung gehenden Geist des Knaben eine Werkstätte, da er an Mühe heischender strenger Arbeit sich gymnastisch übt,*) und hernach einen Kunstsaal

*) Daß die Mathematik hiezu bei den noch im Knabenalter stehenden Schülern nicht wohl tauge, scheint nunmehr ziemlich allgemein anerkannt zu werden; daher eben auch hier wieder das

für feineres Lernen und Ueben öffnen können; sie müßen nach Gestaltung und Gesicht der Unterrichtsfächer fragen, und wo es hieran noch gebricht, sind sie einstweilen desto mehr an die Persönlichkeit der Lehrer verwiesen; sie müßen ein relatives Centrum gewinnen zum vorzugsweisen Ausbau, dem das Uebrige angebaut werden kann. Wo nicht, so wird ihr Schicksal sein, daß sie theils nach den humanistischen, theils nach den Volksschulen hin ihr Volk wieder verlieren; denn ein honigeintragendes Volk sammelt sich ja nur in solchen Körben, da eine Königin waltet.

Einem speciellen Artikel sei überlassen, hierüber ins Detail zu gehen. An diesem Ort nur so viel: es ist noch unausgemacht unter den Kundigen, ob für die Ausbildung zum Technischen der rein scientifische Weg oder ein mehr praktischer der naturgemäßere sei. Was letzteren betrifft, so erscheint es durchaus nicht unpsychologisch, wenn der technische specielle Beruf der Lernenden und das unmittelbare praktische Interesse, welches sie bereits durch Uebung in mechanischer Arbeit gewonnen haben, das vorwiegend treibende Moment und den Anhaltspunct abgiebt, um welchen sich die aneignende Lernthätigkeit sammelt, wovon ausgehend diese sich des Einzelwissens bemächtigt, um von hier aus sofort zur allgemeineren Bildung vorzudringen; denn ist dieses auch der der humanistischen Bildung, bei welcher der Einzelne von breiterer Basis aus endlich zu dem Einzelberuf gelangt, geradezu entgegengesetzte Weg, so lehrt doch die Erfahrung, daß auf jenem schöne Ziele erreicht werden können und die Natur des Geistes, als welchem ebenso vom Besondern zum Allgemeinen wie vom Allgemeinen zum Besondern zu kommen gegeben ist, widerstrebt jener Methode keineswegs.

Jedenfalls noch unabgeklärt sind die in unsrer Zeit mehrfach auftauchenden Gedanken von einer ganz neuen Art der Bildung, welche sich namentlich an den realistischen Unterricht anzuknüpfen pflegen. Hiebei nimmt man diesen für gleichbedeutend mit dem Unterricht in Realitäten, findet die letztern allein in dem ersteren und erhofft die Bildung der Zukunft von dieser Heimat aus; also ein Lernen und Bilden, das der keine unmittelbaren Früchte tragenden Beschäftigung mit der Antike entbunden aus dem Schoß der Gegenwart, des Volksgeistes, den Interessen des materiellen Lebens, der deutschen Literatur, den modernen Sprachen allein seinen Ausgang nimmt. Also eine autochthone Bildung. Die Möglichkeit einer solchen an sich ist nicht wohl abzustreiten, die griechische Cultur scheint dafür zu zeugen. Eine andere Frage ist die Möglichkeit in einem gegebenen Fall und die Bedingungen derselben. Daß unter den Menschen des Tages nicht geringe Lust vorhanden ist, alle Ahnenbilder unsres Geschlechts sammt dem, was dieses bis jetzt an eigenen Gestaltungen mit Hülfe der alten Meister und deren Werken absehend hervorgebracht hat, zu zertrümmern, diese Lust zu einer radicalen Bilderstürmerei im weitesten Sinn des Worts soll nicht geläugnet werden. Ob und wann solcher Wuth Raum gelassen wird, wer kann das wissen? Das aber wissen wir gewiß, daß wahrhaft Neues und Lebensfähiges nicht aus bloßen Negationen entspringt, als welche für sich nur den Tod wirken, und daß es für die Nationen wie für die Individuen nur Einen Weg der wesenhaften Erneuerung giebt, nämlich den der Wiedergeburt, in welcher auch die Kraft liegt, frische Bildungssprossen zu treiben und an der Stelle des Alten ein Neues zu schaffen. Wäre daher dies die moderne Bildung, welche man uns anpreist, daß wir ihretwegen sammt dem übrigen Alten auch dem Christenthum entsagen müßten, d. h. der Quelle, daraus die Kraft der Wiedergeburt und Erneuerung zum Bilde Gottes strömt, so nenne man das Kind lieber gleich bei seinem rechten Namen, d. h. Verwilderung und Rohheit, denn solches ist und wirkt der von Gott abgekehrte finstere Grund des natürlichen Herzens, wo er zum Dasein

Latein zu Ehren zu kommen angefangen hat. Man vergl. die lehrreichen Mittheilungen, welche Wiese (Spilleke nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt 2c. Berlin 1842. S. 83) über die Erfahrungen und Ansichten dieses berühmten Pädagogen hinsichtlich des mathematischen und des lateinischen Unterrichts in der Realschule gemacht hat.

und Herrschen sich heraufgestaltet, mit welcherlei Aufputz auch er seine Blöße bedecken mag. *) **A. Hauber.**

Zusatz der Redaction. Ein befreundeter Schulmann theilt uns über den im Vorhergehenden behandelten schwierigen Begriff eine Ansicht mit, welche wir, da sie den Gegenstand von einer eigenthümlichen Seite betrachtet, hier noch aufzunehmen passend finden: Die Begriffe Wissenschaftlichkeit, Sittlichkeit, Geschmack u. a., welche mit dem Begriff der Bildung verwandt sind, lassen eine absolute Bestimmung zu, der Begriff der Bildung hingegen nicht; denn es ist diesem wesentlich, daß ihn die Zeit, das Leben bestimmt. Jene ersteren haben ein absolutes Ideal, diese ein relatives, durch die geltenden Forderungen der jedesmaligen Gegenwart modificirtes; deswegen ist der Begriff der Bildung im Flusse begriffen, zu jeder Zeit wieder ein anderer, wenn gleich jedesmal ein bestimmter, das Attribut „modern" insofern ein überflüssiges. Ein Perikles würde, ohne alle Vermittlung in unsere Zeit versetzt, unsern Begriffen von Bildung nicht vollkommen entsprechen. Je reicher das Leben in einer gewissen Zeit nach allen Richtungen hin entwickelt, je ausgedehnter ihr Gesichtskreis ist, desto höher und reicher ist ihr Bildungsideal, aber auch desto größer die Mannigfaltigkeit und Bedeutung ihrer Bildungsmittel. Unter Bildung ist zu verstehen die mit Ueberwindung der natürlichen Rohheit erreichte, im Leben sich kundgebende Angemessenheit des Denkens und Wissens, Empfindens, Wollens und Thuns zu den Forderungen, welche der Geist der Zeit an den Einzelnen stellt. Der Begriff umfaßt also den ganzen Menschen, wenn gleich bald die eine, bald die andere Seite hervorgehoben und durch näher bestimmende Attribute, wie intellectuelle, sittliche, religiöse, ästhetische, gesellige Bildung unterschieden wird. Er beschränkt sich auf das, was sich im Leben kund giebt, denn weise, fromm rc. kann ein Mensch für sich allein sein, gebildet nur als der Gemeinschaft angehörig, als ein Glied der menschlichen Gesellschaft. Er deutet auf die dem gewonnenen Resultat vorangegangene Arbeit; denn das Wort weist schon durch seine Form auf die Thätigkeit des Bildens, auf einen Punct, von dem das Bilden ausgieng, und ein Ziel, welches dabei vor Augen schwebte. Dieses Ziel wird durch die Zeit oder den Zeitgeist bestimmt d. h. durch die Summe der die Gedanken der Zeit beherrschenden Geister. Die Uebereinstimmung der Gebildeten bestimmt die allen gemeinsamen Merkmale der Bildung und modificirt diese Forderungen nach Geschlecht, Stand und Beruf. Der gebildete Mann darf der Wissenschaft nicht allzufern stehen, muß wenigstens von einem Theil derselben die Resultate in sein Denken und Wissen aufgenommen haben, während an die Bildung der Frau diese Forderung nicht gemacht wird; eine Frau darf die Kenntnis vieler Dinge entbehren, die dem Manne, wenn er nicht verlacht werden will, unerläßlich sind, ohne daß sie den Namen einer gebildeten Frau verscherzt, wenn sie nur in ihrem Gebiet, zu welchem das Schöne, Wohlanständige wesentlich gehört, sich keine Blöße giebt. Der Kaufmann, der Professor, der Staatsmann, sie alle müßen zwar diejenigen Eigenschaften haben, die man von dem gebildeten Manne verlangt, aber jeder auch wieder besondere, die den gebildeten Kaufmann, den gebildeten Lehrer, den gebildeten Staatsmann charakterisiren und in der Erkenntnis des Zusammenhangs, in welchem der einzelne Beruf mit der Aufgabe der Menschheit steht, sowie in der Bekanntschaft mit den dem eigenen verwandten Berufskreisen ihre Wurzeln haben. Ist obige Definition so richtig, so ergiebt sich daraus in Betreff der Genesis der Bildung, einmal daß, wie auch der Sprachgebrauch es voraussetzt, nur dem fertigen Menschen Bildung zugeschrieben werden kann, und dann daß der Mensch, wenn er mit seinem ganzen Wesen dem von der Zeit gesetzten Ideal zustreben soll, die Zeit und das Leben kennen und verstehen muß.

*) Außer den im Obigen angeführten Schriften ist noch aufmerksam zu machen auf Deinhardt Ueber den Begriff der Bildung mit besonderer Rücksicht auf die höhere Schulbildung der Gegenwart 1855 und Döderlein Was heißt Bildung? in: Reden und Aufsätze I. S. 159 ff. D. Red.

Durch beides werden die Ansprüche, welche die Schule manchmal in Betreff ihres Antheils an der Bildung eines Volkes erhebt, bedeutend reducirt, sofern sie den Menschen nicht bis zur Erreichung des Zieles führt, theilweise sehr viel früher entläßt, und sofern das Leben im allgemeinen sich als einen gar gewaltigen Factor bei der Bildung des Einzelnen erweist. Wohl haben beide, Schule und Leben, ihren Antheil an dem Producte; aber man wird sagen müßen, daß die erstere die Bildung nur vorbereitet, welche das letztere vollendet. Die Schule soll den Geist so wecken, befruchten und mit Kenntnissen ausstatten, daß er zum Verständnis der Forderungen des Lebens heranreifen und sich befähigen kann, ihnen zu genügen. Die höhere Schule kann auf eine höhere Bildung vorbereiten, hauptsächlich indem sie den Gesichtskreis erweitert, so daß er auch andere Zeiten und Völker umfaßt, und das Leben und den geistigen Inhalt der Zeit nicht nur vollständiger, sondern auch im Zusammenhang mit der Vergangenheit erkennen lehrt, und es ist unläugbar, daß der Mangel solcher Schulbildung auch von dem durch das Leben gebildeten Mann immer als eine bedauerliche Lücke empfunden werden wird. Aber auf der anderen Seite fehlt der Schulbildung, damit sie zur Bildung werde, etwas sehr wesentliches, solange nicht das Complement der Lebensbildung hinzutritt. Sowohl die durch das Leben, nicht durch Gelehrsamkeit auf die Höhe der Bildung emporgetragenen Geschäftsmänner, als auch die noch nicht ganz ausgestorbenen Stuben- und Büchergelehrten, denen es an Bildung fehlt, mögen das beweisen. In neuerer Zeit hat der Gelehrten- und Beamtenstand angefangen, den aus dem Verkennen obiger Wahrheiten entstandenen Schaden einzusehen und sich um das Leben und seine Bedürfnisse mehr zu kümmern, als in einer früheren Periode, und es kann nicht fehlen, daß die wissenschaftlich Gebildeten, wenn sie daneben auch praktisch werden und die weiter und weiter sich ziehenden Kreise des Lebens verstehen lernen, sich an der Spitze der Bildung behaupten. Die Schule aber darf nicht, wie es hie und da geschehen ist, eine vornehme Nichtachtung der Forderungen des Lebens affectiren, sondern sie muß bei allem, was sie treibt, zwar nicht nach der materiellen Rentabilität, wohl aber darnach fragen, welchen Beitrag sie damit zur Gewinnung der Bildung gebe.

Bildung der Lehrer, s. Lehrerbildung.

Bildungsfähigkeit. Als bildungsfähig bezeichnen wir den, welcher seiner natürlichen Beschaffenheit zufolge der Bildung theilhaftig werden kann (fähig = capax, nicht = potens). Nun liegt es aber in dem Begriff der Bildung, daß sie nur durch freie Selbstthätigkeit gewonnen werden kann. Bei erzieherischer Behandlung hat man daher des Zöglings freies Entgegenkommen als das Maß seiner Bildungsfähigkeit zu betrachten. Freie Verwerthung der bildenden Einflüsse zu einer eigenartigen Gestaltung des gegebenen Bildungsideals ist die höchste Leistung dieser Fähigkeit. Leichtere oder schwerere Unterwerfung unter eine gewisse Ordnung, rascheres oder langsameres Auffassen einer Kunst oder Wissenschaft können in einem hohen Grade von der Gelehrigkeit oder Dressurfähigkeit abhängen, deren Princip verschieden ist. Der bildungsfähige Zögling fügt sich vielleicht schwer, aber er verallgemeinert alsbald die Begriffe der Pflicht und der Ordnung und überträgt sie auf andere Lebensverhältnisse, er wird durch weise Strenge nicht zum unterwürfigen Sklaven, sondern zum Manne, der sich sicher in seinen Schranken bewegt und ebenso zu fordern wie zu leisten weiß, was ihm gebührt. Vielleicht lernt er rasch, vielleicht langsam, aber was er lernt, strebt zum Ganzen, vollendet sich und rundet sich ab, veredelt das Wesen und geht in Fleisch und Blut über. Auf der andern Seite ist aber die Bildungsfähigkeit keineswegs das Princip absoluter Selbstentwicklung; sie setzt Eingehen auf ein Bildungsideal voraus, welches durch eine erziehende Macht, in letzter Instanz durch die göttliche Erziehung des Menschengeschlechtes vertreten wird. Die größtmögliche Hingabe an dieses Bildungsideal läßt sich mit der größtmöglichen Selbständigkeit vereinigen, wenn in den zur Erscheinung kommenden vorbildlichen Formen nicht nur diese Formen an sich, sinnlich und äußerlich, ergriffen werden, sondern vielmehr das gestaltende Princip, der leitende Gedanke, der unter an-

dern Verhältnissen auch seiner eigenen Natur nach andre Formen treiben muß. Dies kann aber nur dann stattfinden, wenn das ursprüngliche, vielleicht noch unbewußte Bildungsideal des zu bildenden Theiles mit dem neuen des bildenden Theiles im letzten Grunde eins und dasselbe ist; d. h. wenn alle erscheinenden Bildungsideale nur verschiedne Realisirungsstufen eines einigen und höchsten sind, deren höhere auf die niedere bei jeder Berührung entwickelnd wirkt. So ist die Frage nach der Allgemeinheit der Bildungsfähigkeit zurückgeführt auf die Frage nach der Gemeinsamkeit des Bildungsideals. Die Schrift entscheidet diese Frage für das ganze Menschengeschlecht durch das einfache Wort: „Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde.“ Wenn es daher geschieht, daß ganze Menschenstämme wie die Einwohner von Vandiemensland vom Erdboden verdrängt werden, weil sie bei der Berührung mit christlichen Nationen statt sich zu entwickeln im Ganzen nur noch mehr verkümmern, so darf man daraus keinen Schluß gegen die Allgemeinheit der Bildungsfähigkeit ableiten. Was dort an ganzen Stämmen sich ereignet, müßen wir leider mit geringen Modificationen an ganzen Familien oft mitten in der europäischen Christenheit wahrnehmen. Nun geben aber die Annalen unsrer Rettungshäuser wie die Berichte der Heidenmissionen zahlreiche Beispiele für die überraschendste Umwandlung verkommener Individuen und Volksstämme. Und ein einziger Fall wirklicher Bildung beweist die Möglichkeit derselben für hundert ähnliche (vgl. Prichard, Naturgeschichte des Menschengeschlechtes, deutsch von Wagner und Will. Bd. I, S. 224 ff. und Bd. IV, S. 567). Anders stellt sich jedoch die Frage, wenn man die Bildungsfähigkeit nach der in jedem Falle wirklich erreichbaren Stufe und nach der Wahrscheinlichkeit ihrer Erreichung bestimmt. Hier ist auf vereinzelte Beispiele weniger Gewicht zu legen. Während ein Ira Aldridge den Hauptstädten Europa's durch Genialität dramatischer Darstellungen Achtung gebietet, ist es doch klar genug, daß die Masse der Neger auch unter den günstigsten Verhältnissen es zu gleich bedeutenden Leistungen nicht bringen würde. Auch ist es genug, daß hier jene Bildungsfähigkeit nachgewiesen ist, welche alles Edle im Keime enthält: die Empfänglichkeit für den Glauben an Christum als den wahren Weg der Wiederherstellung des Ebenbildes Gottes. Halten wir fest, daß der sittliche Werth des Kampfes und Strebens an sich den Neger auch über den Weißen stellen kann, so dürfen wir doch nach der Verschiedenheit des Ausgangspunctes auch eine große Verschiedenheit des erscheinenden Resultates als Regel erwarten. Die aus dieser Betrachtungsweise sich ergebende mannigfaltige Abstufung der Bildungsfähigkeit ist nun auch für die geringeren Unterschiede innerhalb unsrer europäischen Nationen sehr wohl zu beachten. Die neue, Leben weckende Idee der Reformation erhöhte die Bildungsfähigkeit der protestantischen Länder in einem ungeheuren Grade; aber es dauerte mehrere Jahrhunderte, bis die Folgen dieser Erhöhung klar und reif ans Licht getreten waren. Bei einem hohen Zustande traditioneller Bildung kann die Bildungsfähigkeit plötzlich in einem erschreckenden Grade abnehmen, während der äußere Schein noch keine große Veränderung verräth. So in den Zeiten, da Griechenlands Bildung ihre höchsten Blüten getrieben hatte; so in Spanien, als die großen Zeiten der Entdeckungen und Eroberungen vorüber waren, als die Reformation dort im Keime erstickt war. Die Unerschöpflichkeit des Christenthums scheint die Bildungsfähigkeit stets von neuem irgendwo anzuregen; man darf daher aus den Symptomen abnehmender Bildungsfähigkeit sowohl in unserm Vaterlande als anderwärts keine voreiligen Schlüsse ziehen; um so weniger darf man dies, da eine wissenschaftliche und exacte Bestimmung der Bildungsfähigkeit zur Zeit noch unmöglich ist. Was unter einer solchen zu verstehen wäre, zeigt am besten die Lösung verwandter Probleme bei „Quetelet, über den Menschen und die Entwicklung seiner Fähigkeiten“ (Deutsch von Riecke, Stuttg. 1838). Freilich läßt in diesem auch für den Pädagogen beachtenswerthen Buche das Capitel „von der Entwickelung der Intelligenz“ noch am meisten zu wünschen übrig; doch ist so viel zuzugeben, daß es für solche Untersuchungen weniger an der Methode als vielmehr an Beobachtungen, auch wohl an den richtigen

Gesichtspuncten für die statistische Zusammenstellung fehlt. Auf Grund guter Schulzeugnisse und Classenbücher ließen sich schon manche mit der Bildungsfähigkeit der Schüler nach Stand, Alter, früherem Unterricht zusammenhängende Probleme unter Anwendung der statistischen Methode lösen. — Als Errungenschaften neuerer Zeit hat man die volle Ausdehnung des Begriffes der Bildungsfähigkeit auf Taubstumme, Blinde, ja selbst auf Geisteskranke und Blödsinnige zu betrachten (vgl. die betreffenden Artikel). Was Taubstumme und Blinde betrifft, so hat man sich in neuerer Zeit veranlaßt gesehen, vor einer Ueberschätzung ihrer Bildungsfähigkeit zu warnen. Nur zu häufig hatte man Blinde zu Musikern, Taubstumme zu Malern, Lithographen u. s. w. herangebildet, ohne auf wahres Talent und auf die Verhältnisse der Eltern, zu denen die Zöglinge doch zurückkehren mußten, Rücksicht zu nehmen. Dieser Misgriff soll häufig zu sittlichem Fall geführt haben (vgl. Curtman, Lehrb. der Erz. und des Unterr. 6. Aufl. II, S. 445 ff.). Bei Geisteskranken und Blödsinnigen ändert es schon die Sache, daß man hier Bildung des Geistes wie des Herzens als eine der wichtigsten heilenden Potenzen erkannt hat (vgl. von Feuchtersleben, ärztl. Seelenkunde, §§. 165 und 175). — Als ein besonders lehrreiches Beispiel von Ueberschätzung und falscher Auffassung der Bildungsfähigkeit hat man die Erziehungsgeschichte des bekannten Karl Witte zu betrachten (s. Wunderkinder und Frühreife).

Obwohl wir nun die Bildungsfähigkeit des Menschen vorzüglich in seiner Freiheit begründet finden, schließen wir doch keineswegs die planmäßige Einwirkung des Erziehers auf ihre Entwicklung aus. Seine Kunst wird vielmehr darin bestehen, wo er ächte Spuren jenes Lebenskeimes bemerkt, der Freiheit gemessenen Raum zu geben; wo jene fehlen, nach Umständen die Zügel fester anzuziehen oder einen andern Weg einzuschlagen; vor Allem aber bei seinem Thun und Treiben stets Sinn und Bedeutung stillschweigend durchblicken zu lassen und jeder Bildungsstufe, die er anstrebt, eine Beziehung zu geben auf jene höchste und absolute, daß der Mensch ein Ebenbild Gottes werde. — (Vgl. die Artikel Bildung und Bildungsideal.) A. Lange.

Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsfächer. Die Erörterung dieses für das gesammte Erziehungswesen hochwichtigen Gegenstandes findet sich theils in den allgemeinen Handbüchern der Erziehungslehre, theils in denjenigen Schriften, welche Einrichtung und Ziel der verschiedenen Schulgattungen zu bestimmen unternehmen. Die letzteren haben ihren Platz bei der Betrachtung der einzelnen Schulen; von jenen mögen hier Schleiermacher Erziehungslehre (1849 S. 355—522) und vornehmlich Waitz allgemeine Pädagogik (1852, insbes. §. 17—27) genannt werden. Zu vergleichen sind außerdem die älteren Streitschriften von Thiersch und Niethhammer über Philanthropinismus und Humanismus, Creuzer das akademische Studium des Alterthums 1807, Harleß die höhere Humanitätsbildung in ihren Hauptstufen 1829, und Drobisch Philologie und Mathematik als Gegenstände des Gymnasialunterrichts 1832.

Der Frage nach dem Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsfächer liegt die Voraussetzung von der erziehenden Kraft des Unterrichts zum Grunde; diejenige Ansicht also, welche in dem Unterricht nur die Ueberlieferung einer Summe von Kenntnissen für besondere Lebenszwecke sieht, ist hier von vornherein ausgeschlossen. Wenn es sich demnach wesentlich um die formale Bildungskraft der Lehrgegenstände handelt, so ist doch andererseits hierunter nicht ein inhaltsloses Abrichten der Seelenkräfte zu verstehen; vielmehr kommt es darauf an, zu erwägen, in welchem Grade und in welcher Weise der Lehrstoff der verschiedenen Fächer in das Eigenthum des jugendlichen Geistes verwandelt werden kann, so daß dieser aus ihm die Grundsätze seines Empfindens, Denkens und Handelns so wie die Kraft, diesen Grundsätzen gemäß zu verfahren, entnehmen könne. Es umfaßt also jene formale Bildung nicht nur die Uebung der Seelenvermögen an sich, sondern sie soll auch reale Ideen und Anschauungen historischer, ästhetischer und religiös-sittlicher Art in das jugendliche Gemüth einpflanzen und sie soll den Geist mit bestimmten sprachlichen und mathematischen Gesetzen so vertraut machen, daß er durch

sie andere Erscheinungen auf diesem Gebiete beurtheilen lerne. Mit anderen Worten, es handelt sich hier um formale Bildung, soweit solche sich mit ewigem Inhalt erfüllt und den absoluten Zweck des Menschen verfolgt, und es handelt sich ebenso um reale Bildung, sofern diese bemüht ist, sich überall zu Form und Geist, zur Idee und Anschauung zu verklären und umzusetzen. Dieser Harmonie der Bildung entspricht auf der anderen Seite die Einheit des zu bildenden Gegenstandes; daß der menschliche Geist trotz seiner verschiedenartigen Aeußerungen nur als Einheit und Totalität vorhanden ist und gedacht werden kann, erleichtert im Grunde ebenso das Geschäft des Erziehers als die Auffindung des letzten Bildungsziels. Gleichwohl bedarf es bei der erwähnten Verschiedenartigkeit der Aeußerungen des Geistes und bei der verschiedenen Natur des zu seiner Bildung verwendeten Lehrstoffes einer Unterscheidung der einzelnen Seelenkräfte, sofern darunter die besonderen Formen der geistigen Thätigkeit verstanden werden. In welcher Weise es dem Geiste möglich ist, sich diese verschiedenen Formen zu geben, welches also das Verhältnis der einzelnen Kräfte zum Ganzen ist, das hat die Psychologie zu erörtern. Die Frage nach dem Verhältnis dieser Kräfte unter einander berührt zwar den vorliegenden Gegenstand schon näher, kann hier indes insofern umgangen werden, als die gemeinschaftliche Pflege derselben in der Erziehung und ihre gegenseitige Förderung in dem Bildungsproceß soeben vorausgesetzt ist. Es genügt also für den nächsten Zweck eine empirische Aufzählung der vornehmsten Seelenkräfte; mit Beiseitsetzung der in den neueren Systemen hierüber vorhandenen Differenzen mögen als solche nach Aristoteles die Wahrnehmung (Empfindung), das Denk- und das Begehrungsvermögen (der Wille) gelten, denen sich als theils abgeleitete, theils combinirte Thätigkeiten das Gefühl, der Geschmack (die ästhetische Urtheilskraft), die Phantasie (Anschauung) und das Gedächtnis anschließen. Zu untersuchen ist daher, inwiefern die einzelnen Unterrichtsfächer zur Ausbildung dieser Seelenkräfte und durch sie zur Ausbildung des ganzen Menschen zu benutzen sind. Hierauf ist eine einfache Antwort zu geben nicht möglich, da für die Bildungskraft eines Lehrfachs zweierlei von wesentlicher Bedeutung ist, die Methode und das Bildungsziel. Allerdings bestimmt sich die Methode zunächst und hauptsächlich je nach dem Wesen der besonderen Wissenschaft, und unmöglich sind Sprachen und Mathematik nach demselben Gange und unter gleichen Gesichtspuncten zu lehren; vielmehr tritt bei weiterem Fortschritt in einer Wissenschaft die Nothwendigkeit immer deutlicher hervor, sich nur einer, nämlich der dieser Wissenschaft immanenten Methode zu bedienen. Indes ist es wohl möglich, durch veränderte Behandlung denselben Lehrstoff zur Uebung verschiedener Kräfte zu benutzen, z. B. die Geometrie zur Uebung des Verstandes oder der Anschauung, die Sprachen zur Ausbildung des Verstandes oder des Gedächtnisses oder der Phantasie. Diese veränderliche Methode, welche von der Methode der Wissenschaft an sich wohl zu unterscheiden ist, richtet sich nun wesentlich nach dem zweitgenannten Momente, dem Bildungsziele, welches zwar im allgemeinen für alle Menschen dasselbe sein muß, im einzelnen aber nach den verschiedenen Unterrichtsstufen, nach dem Unterschiede des Geschlechtes und dem besonderen Charakter der einzelnen Schulen näher bestimmt und verändert wird. Es wird also als allgemeiner Grundsatz gelten, daß jeder Lehrstoff zwar an sich und zufolge der ihm einwohnenden Methode einen eigenthümlichen Bildungsgehalt besitzt, daß indes der Wirkungsgrad und die Wirkungsweise dieses Bildungsgehalts durch das besondere Bildungsziel und durch die hiernach bemessene Behandlung des Lehrstoffs bedingt wird.

Wenn nun die allgemeine Aufgabe jeder Schule darin besteht, die Kräfte des Geistes in der Weise zu wecken und zu üben, daß dadurch die Klarheit des Bewußtseins, die Lauterkeit der Gesinnung und die Festigkeit des Willens gefördert werde (vgl. Schleiermacher Erziehungsl. S. 364, Waitz Päd. S. 60), so folgt, daß diejenigen Unterrichtsfächer, welche allein oder hauptsächlich der Erreichung dieser Aufgabe dienen, allen Schülern gemeinsam sein müßen. Dieses ist auch insofern der Fall, als

der Anschauungs-, der sprachliche und der Religionsunterricht sich ebenso in den höheren Schulen finden, wie sie die Hauptlehrgegenstände der Elementarschulen ausmachen, nur mit dem Unterschiede, daß diese Fächer um so mehr ausgeweitet und nach ihren einzelnen Richtungen verfolgt werden, je höher das Bildungsziel gesteckt ist, daß sie aber auch auf der niedrigsten Stufe in ihren einfachsten Erscheinungen und Gesetzen vorkommen, welche zur Lösung der allgemeinen Lebensaufgabe hinreichen. Ja es entspricht den obigen Bestimmungen über die Einheit des Geistes und den harmonischen Fortschritt seiner Bildung, daß keines der drei genannten Fächer der Ausbildung eines einzigen Seelenvermögens diene, sondern daß in jedem neben seiner vorwiegenden Bedeutung für ein Vermögen sich auch Bestandtheile finden, welche zur Ausbildung der beiden andern nothwendig beitragen. In welcher Ausdehnung oder Begrenzung aber die einzelnen Unterrichtsfächer einzutreten haben, das hängt von dem Unterrichts- und Bildungskreise der verschiedenen Schulgattungen ab, deren Einrichtung wiederum sich nach den verschiedenen Lebensverhältnissen richtet, für welche dieselben vorbereiten sollen. Um dies im einzelnen zu verfolgen, wird es zweckmäßig sein, nach der geschichtlichen Entwickelung unseres Erziehungswesens bei den drei Gattungen der Elementar- [Volks-], der höheren Bürger- und der gelehrten Schulen oder Gymnasien stehen zu bleiben, wobei freilich immer festzuhalten ist, daß der Bildungsgehalt der vornehmsten Unterrichtsfächer nach seiner Hauptwirkung in allen drei Schulgattungen gleichartig hervortritt. Einer besonderen Betrachtung der Unterrichtsfächer in den Mädchenschulen bedarf es hier nicht; der Lehrstoff ist derselbe, wie in den Elementar- und zum Theil in den höheren Bürgerschulen. Ob aber ein Unterrichtsfach zur Innigkeit des Gefühls, zur Klarheit der Anschauung und Läuterung der Phantasie besonders verhelfe und demnach etwa bei der weiblichen Erziehung eine vorwiegende Berücksichtigung erfordere, das wird sich aus dem Nachstehenden ergeben. Es dürfte nur noch die Frage zu erheben sein, inwiefern der religiöse Charakter einer Schule auf Wahl und Behandlung des Lehrstoffs bestimmend einwirke und demnach in der Anwendung auch ein verschiedenes Urtheil über den Bildungsgehalt eines Unterrichtsgegenstandes hervorrufe. Diese Frage ist an sich von Belang, selbst wenn wir nur den Religionsunterricht ins Auge fassen. Ob ein Kind angeleitet wird, die Lehren der Religion in der Form des starren Gesetzes anzuschauen und aufzunehmen, oder ob ihm die Verklärung und Auflösung des Gesetzes in der versöhnenden Liebe vor die Seele tritt, das ist für die Bildung des Willens von erheblicher Bedeutung; und wenn es für die christliche Erziehung Hauptsache ist, daß die Entwickelung des Willens bei allem Ernst in dem Bande der Liebe gehalten werde (Schleiermacher a. a. O. S. 345), so gereicht umgekehrt die in der Geschichte des jüdischen Volks wiederholt hervortretende Härte und Starrsinnigkeit des Einzelnen wie der ganzen Nation zum deutlichen Beweise, in welcher Richtung der Wille durch die Gesetzlichkeit des alten Bundes geleitet und gebildet war, eine Erscheinung, welche unter ähnlichen Bedingungen sich auf ähnliche Weise kund gegeben hat (z. B. in dem englischen und schottischen Puritanismus des 17. Jahrh.). Gehen wir indes von der Voraussetzung aus, daß die vorliegende Erwägung sich nur auf christliche Schulen beziehe, so fällt für uns die angeregte Frage hinweg, da innerhalb der christlichen Kirche die verschiedenen Confessionen eine verschiedenartige Behandlung des Unterrichtsstoffs nicht bedingen.

Das besondere Ziel des Elementarunterrichts ist die Vorbereitung zu den Pflichten und Geschäften der bürgerlichen Gesellschaft im allgemeinen; die sittlich-religiöse Bildung bezweckt er in nicht minderem Grade als die übrigen Schulen, wenn auch in anderer Weise. Demnach umfaßt der Unterricht der Elementarschule neben dem Lesen und den technischen Fächern des Schreibens, Zeichnens und Singens einschließlich der Handarbeiten, die deutsche Sprache, das Rechnen und die Elemente der Größenlehre, die Grundzüge der Erdbeschreibung mit vorwiegender Betonung der Vaterlandskunde, die wichtigsten Begebenheiten der Geschichte und die Heilslehren und Hauptthatsachen

der geoffenbarten Religion. Der Bildungsgehalt der technischen Fächer äußert sich, von dem unmittelbaren Nutzen der durch sie erzielten Fertigkeiten abgesehen, zunächst in der Uebung der sinnlichen Anschauung, womit für das Schreiben und Zeichnen auch die Forderung einer bestimmten Abstraction verbunden ist. Die Gewöhnung des Auges beim Zeichnen, des Ohrs beim Gesang an deutliche Auffassung des sinnlich Wahrnehmbaren ist die erste Folge dieses Unterrichts; die Darstellung begrenzter Figuren im Raum und die hierzu erforderliche Beurtheilung der Aehnlichkeit oder Verschiedenheit derselben ist der Anfang der Abstraction und erhebt schon die sinnliche Wahrnehmung zur geistigen Anschauung; unmittelbar hieraus, wie aus den Gesangsübungen ergiebt sich zugleich die anfängliche Bildung der Phantasie. Daß endlich durch beiderlei Beschäftigung der Zögling gehalten ist, selbst etwas hervorzubringen mit der Bedingung der Sauberkeit und Genauigkeit, und daß er im Fall des Gelingens Freude an dieser Production empfindet, darin liegt sogar eine sittliche Wirkung des technischen Unterrichts. Das Gesagte gilt zum größten Theile auch von den Handarbeiten; dagegen leitet der Schreib- und Leseunterricht, beide zusammengehörig, zu fernerer Abstraction über (vgl. Hegel Encyklop. Thl. 3. 1845 S. 97). Dem Schüler ergiebt sich unmittelbar, daß die geschriebenen und gelesenen Zeichen eine weitere Bedeutung haben, für welche allein sie bestehen, er lernt das gesprochene Wort, den inhaltvollen Satz in dem Geschriebenen und Gelesenen anschauen, und wie auf der einen Seite ihm hierdurch die Beziehung zwischen Symbol und Sache klar wird, so wird er andererseits genöthigt, das Wort in seine einzelnen Bestandtheile, die Buchstaben, zu zerlegen, diese Bestandtheile zu neuen Wörtern zu combiniren und auf diese Weise neue Gedanken und Gedankenverbindungen zu gewinnen; kurz er erhält in diesen elementaren Uebungen, welche scheinbar nur Mittel zu einem andern Zweck sind, die förderlichste Vorbereitung für den sprachlichen Unterricht. Dieser beschränkt sich in der Volksschule auf die Muttersprache und erfordert deshalb eine eigentliche Erlernung der Formenlehre nicht. Gleichwohl kann er der Uebungen in derselben nicht entbehren, um das Verhältnis der Endungen zum Stamm sowie der Ableitungen zum Stamm- und Wurzelwort klar zu machen. Bewegt sich hierbei das Kind noch vorwiegend auf dem Gebiet der geistigen Anschauung, so tritt doch die Abstraction und hiermit die eigentliche Verstandesübung in ihr volles Recht, sobald der sprachliche Unterricht sich der Betrachtung und Zergliederung des Satzes zuwendet. Auch bei möglichst einfacher Behandlung dieses Lehrstoffs kann die Frage nach den syntaktischen Bestandtheilen und Beziehungen des Satzes nicht umgangen werden; wenn es aber schon eine bedeutende Fertigkeit des Abstrahirens erfordert, daß das Subject und das Object in seinen verschiedenen Formen mit Sicherheit erkannt, das Prädicat in seinen wechselnden Begriffsweiten und Erscheinungen aufgefaßt werde, wie viel mehr bei der Bildung und Zergliederung des zusammengesetzten Satzes! Erwägen wir außerdem, daß jeder einfache Satz ein Urtheil ist, aus welchem sich das Verhältnis des Begriffs zu seinen Merkmalen von selbst ergiebt, und daß die meisten Formen des zusammengesetzten Satzes einen Schluß enthalten, so kann die Wirkung des sprachlichen Unterrichts auf die Bildung des Verstandes nicht hoch genug veranschlagt werden. Hiermit ist aber der Bildungsgehalt dieses Lehrfachs nicht abgeschlossen; das Kind zergliedert nicht nur den gegebenen Sprachstoff, sondern es wird zur unmittelbaren Anwendung des Erlernten, zum Sprechen in den gewonnenen Formen angehalten. Hierdurch wird nicht nur seine Auffassung der Sprachformen und der begrifflichen Beziehungen derselben geklärt und befestigt, sondern es gewinnt auch durch die Gedankencombinationen, welche dem Sprechen vorausgehen, an Gedankengehalt; die Verbindung verschiedener Begriffe zu einem Satze nöthigt über Umfang und Inhalt dieser Begriffe nachzudenken und so entsteht ein analytischer Proceß, welcher immer wieder zu neuen Synthesen führen muß. Betreten wir hiermit schon das Gebiet des Sprachinhalts, so wird zur Würdigung der außerordentlichen Bildungsmacht, welche der Sprachunterricht in dieser Beziehung ausübt, die Bemerkung hinreichen, daß die Ergeb-

nisse aller Wissenschaften, die ganze Arbeit des Denkens sich nur durch die Sprache mittheilt, und daß, wenn das Gefühl und die Phantasie auch noch andere Wege der Mittheilung besitzen, für beide doch zugleich entsprechende und vorwiegend benutzte Formen der Aeußerung auch in der Sprache vorhanden sind. Alles also, was das Kind hört oder liest, aus welchem Gebiete geistiger Thätigkeit es auch stamme, hat zunächst die Form sprachlicher Darstellung, und von der Art und Vollendung dieser Darstellung hängt zum großen Theile der Eindruck ab, welchen der Inhalt auf den jugendlichen Geist macht. Es ist z. B. leicht, dem Kinde die Nothwendigkeit des Gottvertrauens darzuthun; wenn diese einfache Forderung sich aber sprachlich angemessen entfaltet und in den Ausdruck des innigen Gefühls kleidet, wie in dem Liede „Befiehl du deine Wege," so zieht jene Forderung und jener Begriff mit einer Fülle von Gedanken und Anschauungen in den jugendlichen Geist ein, welche unmittelbar zu neuen Anschauungen sittlicher, begrifflicher und ästhetischer Natur anregt. Es ist bisher nur von der sprachlichen Darstellung, nicht von dem realen Inhalt derselben die Rede; somit ist die Sprache als solche und vermöge der durch sie vermittelten und in ihr beschlossenen Art und Kraft des Ausdruckes nicht nur für das discursive Denken, sondern auch für Gefühl, Geschmack, Phantasie und Sittlichkeit eines der kräftigsten, jedenfalls das allseitigste Bildungsmittel. Es würde zu weit führen, dies hier in allen Beziehungen zu verfolgen; nur eine sprachliche Uebung, welche auch in die Elementarschule gehört, soll noch erwähnt werden, die Unterscheidung synonymer Ausdrücke. Wie in der Sinnenwelt die Vergleichung ähnlicher Gegenstände zur Schärfe der Auffassung führt, so wird durch die Vergleichung ähnlicher Begriffe die Schärfe und Klarheit der geistigen Anschauung nicht nur für das Denken, sondern auch in ethischem Bezuge entwickelt. — Der Unterricht im Rechnen und in den Elementen der Größenlehre, von denen der erstere schon wegen seines praktischen Nutzens eine besondere Bedeutung für die Volksschule hat, ist insofern dem Elementarunterricht in der Muttersprache verwandt, als er auf Förderung der Abstraction und Combination, sowie auf Klarheit der Auffassung fast ausschließlich seine Kraft verwendet. Die Zahl wie die geometrische Figur sprechen zu dem Schüler die Thatsache der Abstraction noch erkennbarer aus als das Wort; sowohl hierdurch als durch die Nothwendigkeit, beide in ihre einfachen Bestandtheile zu zerlegen und wieder zusammenzusetzen, wird das Begriffsvermögen des Kindes unmittelbar in Anspruch genommen und weiter ausgebildet. Von einer ethischen Wirkung dieses Unterrichts kann indes nur insofern gesprochen werden, als die zum Verständnis desselben nöthige Sammlung des Geistes nur durch einen festen Entschluß, also durch einen Willensact gewonnen werden kann. Haben wir uns bisher wesentlich in dem Gebiete der formalen Bildung gehalten und nur gezeigt, wie dieselbe zugleich auf die Erfüllung des Geistes befruchtend einwirke, so tritt bei der Geographie, Geschichte und Religion die reale Bildungskraft in den Vordergrund. Zwar die Geographie wie die Geschichte, welche beide wie überhaupt so namentlich in dem Unterricht der Volksschule eng zu verbinden sind, beanspruchen zur Auffassung der Raum- und Zahlenverhältnisse auch das abstrahirende Denken. Viel wichtiger ist jedoch für das jugendliche Alter, daß ihm in der Geographie der Zusammenhang zwischen Raum und Raumerfüllung, in der Geschichte zwischen Wirkung und Ursache, in beiden der Abstand des Individuums von der räumlichen und zeitlichen Ausbreitung des Menschengeschlechts klar werde. Wenn deshalb auch in beiden Fächern bei dem Elementarunterricht die Vaterlandskunde vorwiegende Berücksichtigung verdient, weil hierdurch das Gefühl der Gemeinsamkeit und Zusammengehörigkeit mit bestimmten geographischen und geschichtlichen Verhältnissen geweckt und gekräftigt werden muß, so darf doch die Anschauung anderer Länder und Zeiten, ja eine allgemeine Kenntnis des Erdballs und eine begrenzte Uebersicht über die Geschichte des Menschengeschlechts nicht fehlen. Auch dieser Unterricht hat zunächst eine formale Wirkung: aus den geographischen und geschichtlichen Thatsachen ergiebt sich von selbst dem Kinde das Verhältnis der Theile zum Ganzen, das

Verständnis der Bedingungen, unter welchen ein Land, ein Volk, ein Mensch existirt, und die Kenntnis der allgemeinen Gesetze, durch welche die Entwickelung eines Landes wie die Thätigkeit des Menschengeschlechts geregelt wird. Obgleich also auf diesem Standpuncte selbst relative Vollständigkeit des Wissens keineswegs bezweckt wird, so tritt doch dem Kinde überall Zusammenhang und System entgegen, es erhält eine Anschauung des Ganzen und schreitet somit von dem discursiven zum intuitiven Denken fort. Die zweite Wirkung ist sittlicher Art: indem das Kind sich als unendlich kleinen Theil des Ganzen erkennt, von welchem es sich ebenso bestimmt als getragen sieht, wird es demüthig und vertrauensvoll zugleich, kurz es lernt sich als Mensch unter Menschen kennen, welchem ebenso bestimmte Pflichten im Verhältnis zum Ganzen obliegen, als es auf bestimmte Rechte, namentlich auf Angehörigkeit und Schutz Anspruch hat. Rechnen wir hierzu noch die zügelnde und belebende Macht des historischen Beispiels, so erhellt die Bildungskraft des geschichtlich-geographischen Unterrichts für das Anschauungsvermögen, für Gefühl und Sitten, und wir berühren hiermit die unmittelbare Einwirkung des Unterrichts auf den Willen, dessen Bildung allerdings in viel höherem Grade dem Religionsunterricht zufällt. Denn freilich wirkt auch dieser auf Verstand und Phantasie, auf ersteren, indem er den Zusammenhang zwischen Schöpfer und Geschöpf, zwischen Vorsatz und That, zwischen That und Folge darlegt, auf letztere, indem er die Anschauung des Erhabenen vermittelt. Allein der eigentliche Zweck und die unleugbare Kraft des Religionsunterrichts ist die Erziehung des Willens und die Regelung der von demselben abhängigen Affecte. Diese Wirkung erreicht er durch die Erweckung des Glaubens, in welchem Ueberzeugung, Anschauung und Gefühl sich durchdringen und vereinen und aus welchem das Gewissen des Menschen seine Form und Bestimmtheit empfängt. Es ist also nicht etwa die von dem Dogma getrennte Sittenlehre, durch welche der Wille geleitet und gebildet wird; diese enthält nur die Entwickelung und Ausführung jener unmittelbaren Bestimmtheit und hat als solche natürlich für die Aufklärung und Befestigung des Willens ihren Werth, so wie die Geschichte des Reiches Gottes gleichsam den geschichtlichen Beweis für den Inhalt der Religion bietet. Indem der Mensch vielmehr die Thatsache der göttlichen Schöpfung, Erhaltung und Erlösung gläubig erfaßt, weiß er sich von Gott unmittelbar abhängig und bestimmt, zufolge und kraft welcher Ueberzeugung sich die Bildung des Willens ohne weiteres vollzieht. Daß das Kind in diesem Glauben erhalten und durch vermehrte Klarheit gegen den Abfall von demselben geschützt werde, das ist die Wirkung des Religionsunterrichts in seinem einzelnen Verlauf, allein sein Gesammtziel ist Erweckung und Befriedigung des religiösen Bedürfnisses, wodurch dem Willen Gestaltung und Bestand verliehen wird. Dies ist die Wirkung jedes wahren Religionsunterrichts, mag er sich auf die einfachen Thatsachen der biblischen Geschichte stützen oder sich in wissenschaftlicher Begründung der Glaubenslehren bewegen; dieselbe Bildungskraft entfaltet er also in den niedern wie in den höheren Schulen, weshalb es nicht nöthig ist, bei Betrachtung der letzteren nochmals auf denselben im einzelnen zurückzukommen.

Da der Elementarunterricht die nothwendige Grundlage der höheren Schulbildung ist, so wird im Folgenden nur zu untersuchen sein, welche Veränderung der Bildungsgehalt des Unterrichts durch die Erweiterung der schon erörterten oder durch die Hinzunahme neuer Lehrfächer in den Bürgerschulen und Gymnasien erleidet. Diese Veränderung kann selbstverständlich keine totale sein, denn die Natur des Lehrstoffs bleibt dieselbe und die praktische Behandlung desselben findet ihren bleibenden Anhalt in der immanenten Methode eines jeden Fachs. Wie vielmehr durch den höheren Unterricht eine reichere Ausbildung des Geistes überhaupt und insbesondere eine Vorbereitung desselben für die Verfolgung wissenschaftlicher Zwecke herbeigeführt werden soll, so wird jene Veränderung nur in einer vielseitigeren Uebung und durchgreifenderen Kräftigung der Seelenvermögen bestehen. Es ist nicht schwer einzusehen, daß hierdurch bei richtigem Fortschreiten des Unterrichts die Wirkung desselben nicht etwa gespalten und

den verschiedenen Geisteskräften vereinzelt zugeleitet wird, sondern je mannigfaltiger die Verzweigungen des Unterrichts sind und je eindringlicher sich derselbe an den jugendlichen Geist wendet, um so inniger werden sich die verschiedenen geistigen Thätigkeiten innerhalb desselben Unterrichtsfachs berühren und gegenseitig fördern. Zunächst entwickeln in höherem Grade als bisher die technischen Fächer, Gesang und Zeichnen, ihren bildenden Einfluß auf Phantasie und Geschmack der Schüler. Der Zeichenunterricht läßt sich auf den obersten Lehrstufen durch zweckmäßig gestellte Aufgaben (z. B. selbständige Composition gegebener Motive im Ornament-, Landschaft- und Bauzeichnen) zur Belebung der productiven Phantasie, durch Erklärung von Abbildungen berühmter Kunstwerke zur Erweiterung des ästhetischen und historischen Sinnes verwenden (vergl. die lehrreiche Abhandlung von Kleffel, Progr. des Gymn. zu Tilsit 1856). Die Anregung der musikalischen Production liegt allerdings ganz außer den Grenzen des Schulunterrichts; dagegen verdient der Einfluß bemerkt zu werden, welchen die zweckmäßige Wahl kirchlicher Gesangstücke nicht nur auf die Reinheit des ästhetischen Urtheils, sondern auch auf Belebung des religiösen Sinnes auszuüben vermag. Was über den Bildungsgehalt des sprachlichen Unterrichts in den Elementarschulen gesagt ist, das gilt in weit verstärktem Maße für die Unterclassen der höheren Schulen. Denn wenn dort das Geschäft der Abstraction durch den Umstand erschwert wurde, daß der Schüler die oben erwähnten Operationen an einem vollkommen mit ihm verwachsenen Stoffe vollziehen soll, den er nur mit einiger Mühe sich gegenständlich machen kann, so tritt hier demselben in der fremden Sprache ein Object entgegen, welches von selbst zur Betrachtung und bei richtiger Anleitung zur Zergliederung und Combination, zum Urtheilen und Schließen auffordert. Das Unterscheiden und Vergleichen beginnt schon mit Erlernung der Formenlehre, deren Regeln dem Kinde durch stetig wiederholte Analogieen zu eigen gemacht werden. Je deutlicher und schärfer, je fester und starrer aber die Bestandtheile des Worts sich von einander scheiden, um so wirkungsvoller ist der Unterricht, woraus denn erhellt, daß für diese Bildungsstufe die alten Sprachen vor den neuen und die lateinische vor der griechischen den Vorzug verdient. Je weiter hinauf, desto vielseitiger entfaltet sich die Wirkung des sprachlichen Unterrichts. War es in dem Unterricht der Muttersprache nur der Satz selbst, an welchem die syntaktischen Beziehungen erlernt wurden, so kommt jetzt schon die Vergleichung der syntaktischen Verhältnisse zwischen der fremden und der Muttersprache, und bald auch zwischen zwei und mehr fremden Sprachen hinzu. Und da ja die Sprachen auch in diesem Bezuge verschieden begabt sind, so lernt der Schüler neben der einfachen und klaren Satzbildung der Muttersprache die reichhaltige Satzgliederung der Griechen, wie die strenge Form der römischen Periode verstehen und für sich verwenden, und aus den verschiedenen Idiomen erwächst ihm nach und nach ein Ideal sprachlicher Darstellung, welches für seine Bildung um so bedeutender wird, je mehr er auf den obersten Unterrichtsstufen gehalten ist, sich auch in der fremden Sprache darstellend zu versuchen. Erst indem er seine Gedanken und Anschauungen in die fremde Form gießt, wird er in dieser heimisch, lernt er ihre Mittel und seine Kraft oder Schwäche in Benutzung derselben vollständig kennen, und diese Verschmelzung seiner Gedanken mit fremden Ausdrucksformen giebt seinem Geiste eine Gelenkigkeit und Kraft, eine Weite und Tiefe, welche auf keine andere Weise zu erringen ist. Wir nennen im Leben denjenigen gebildet, der sich in fremde Denk- und Ausdrucksweise schnell findet, der ungezwungen mit den ihm nach Beruf und Rang Fernstehenden verkehrt und durch diese Leichtigkeit des Verkehrs sich und andere mit Freiheit und Ueberlegenheit fördert; wie sollte nicht diese Bildung ganz besonders dadurch vorbereitet werden, daß der jugendliche Geist sich in fremde, ja abgeschiedene Sprachen versenkt und mit den Anschauungen und Darstellungsformen längst heimgegangener Völker und Menschen bis zu dem Grade vertraut wird, daß er sich ihrer bedienen kann, ohne doch sein geistiges Selbst aufzugeben. Denn daß er dieses auch in sprachlicher Beziehung nicht verliere, dagegen sichert ihn der beständige Gebrauch

der Muttersprache und die Aufgabe, alles was er auf fremdem Gebiet erobert hat, zur Klärung und Hebung seines deutschen Ausdrucks zu verwerthen. Der Werth des Stilunterrichts ist jedoch anderweitig genauer zu erörtern; hier bleibt noch der Gewinn zu bezeichnen, welchen der Schüler aus dem Inhalt der Schriftwerke zieht. Natürlich behalten auch hier die formalen Bildungsseiten ihre Wichtigkeit, da z. B. die Darstellung je nach der Redegattung, zu welcher ein Schriftsteller gehört, verschieden ist. Allein jetzt tritt die reale Bildungskraft des Sprachunterrichts in ihr volles Recht; aus der fremden wie aus der heimischen Literatur wählt der Lehrer nur das Charakteristische und Vollendete, was durch Anschauung und Begriff, durch Gefühl und Phantasie in den Geist des Schülers einzieht und denselben mit dem Mark und der Schönheit des Ideals nährt und kleidet. Je abgeschlossener und erhabener, je einfacher und wahrhaftiger aber dieses Ideal ist, um so stärker wirkt es auf den jugendlichen Geist, und hierin liegt der allgemeine Grund, weshalb das griechische und römische Schriftthum durch kein anderes Bildungsmittel zu ersetzen ist. Daneben ist es von großer Bedeutung, daß sich die neuere Zeit an dem Alterthum entwickelt hat und von den Anschauungen und Normen desselben vielfach durchzogen und bestimmt ist, ein Verhältnis, welches auch nur annähernd zwischen den neueren Völkern nicht stattfindet. Gleichwohl ist es für den fortgeschrittenen Schüler von Nutzen, zu sehen, wie sich in fremden noch bestehenden Sprachen und Schriftwerken die Bildung des Menschengeschlechts fortentwickelt hat. Es ist aber bei weitem mehr dieser historisch-reale Gewinn, als ein formaler Nutzen, welchen er aus der Erlernung einer neueren Sprache zieht. So viel von der Darstellung; es genügt, in kurzem auf den reichen Bildungsquell hinzuweisen, welcher aus der alten wie der vaterländischen, zum Theil auch aus der neuern fremdländischen Literatur für die historische und sittliche Erziehung des Jünglings entspringt. Hiermit berühren wir das Gebiet des geschichtlichen und geographischen Unterrichts, welcher anfänglich in gleicher Weise wie in der Elementarschule eintritt und wirkt, hierauf sich zu allgemeineren Anschauungen erweitert und somit die Auffassung des Zusammenhangs in den geschichtlichen und geographischen Erscheinungen mehr und mehr vermittelt. Dieses Verständnis ist die Hauptsache und das eigentliche Ziel des Lehrers in der Geschichte nicht minder als in der Geographie; das gedächtnismäßige Behalten, von welchem noch weiter unten zu reden ist, folgt dann ebenso von selbst, wie der Gewinn für die sittliche und nationale Bildung des Schülers. Wenn deshalb auch von einer universellen Behandlung beider Wissenschaften auf der Schule abzusehen ist, so kann und soll doch der Zögling in der Geographie in vergleichender Weise mit der Erfüllung des Erdraums, den Bodenverhältnissen, der Bedeutung von Lage und Klima für Völkerentwickelung bekannt gemacht werden, und wenn er hieraus die allgemeinen geographischen Gesetze gewonnen hat, so erhält er in der mathematischen Geographie eine Anschauung des Zusammenhangs, in welchem der Erdball mit dem Universum steht. Ebenso bildet in der Geschichte nicht das Zufällige und Einzelne den Gegenstand des Unterrichts, sondern der Lehrer hat die wesentlichen Entwickelungsstufen eines Volks in Sitte und Staat, Literatur und Religion hervorzuheben und aus einander abzuleiten, womit die Behandlung der Hauptculturvölker mit Ausscheidung alles Unwesentlichen wohl vereinbar ist. So ergeben sich hier die ethisch-nationalen Gesetze jeder historischen Entwickelung, neben deren klarer Auffassung der Schüler eine Anschauung der Weltregierung, ein lebendiges Gefühl für den Werth geschichtlich gerechtfertigter Einrichtungen und eine durch die Vergleichung fremder Völker gereinigte und gesteigerte Liebe zum Vaterlande empfängt. In welcher Weise diese sittliche Einwirkung von dem Religionsunterricht aufgenommen und wie durch Erweckung und Befestigung des Glaubens die Erziehung des Willens und die Erzeugung des religiösen Gewissens bewerkstelligt wird, ist schon oben dargethan. Dem vorwiegend realen Bildungsgehalt der letztgenannten Fächer gegenüber fällt der Mathematik die Aufgabe zu, die formale Bildung des Verstandes und der Anschauung in abstracter und strengsystematischer

Weise zu vollenden. Dies ist ihr Hauptwerth für den Unterricht; während in der Sprache Gedankenform und Gedankeninhalt überall verbunden auftreten, abstrahirt die Mathematik ausdrücklich von dem Inhalt und indem sie die Betrachtung nur auf das Allgemeine und die Form lenkt, zwingt sie den Verstand zur Erklärung und zum strengen Beweise der sich hierfür ergebenden Gesetze. Dieser Zwang ist ihr besonderes Verdienst; denn wenn auch die allgemeine Grammatik eine ebenso präcise Anwendung des logischen Processes erfordert, so wird derselbe doch in der besonderen Sprache durch die historische, rhetorische oder auch individuelle Färbung der sprachlichen oder schriftstellerischen Erscheinung verdunkelt und verändert, wogegen in der Mathematik jede Willkür und Ungenauigkeit, jeder Mangel und Ueberfluß unmöglich ist. Diese Strenge waltet in der Geometrie wie in der Arithmetik; daneben wirkt jene zur Bildung der Anschauung mit, besonders in der descriptiven Geometrie und der Stereometrie, während diese in noch höherem Maße das Abstractionsvermögen beansprucht und den Verstand in der Analyse, Combination und Potenzirung der gefundenen allgemeinen Formeln festhält. Beide Wirkungen begegnen sich in der Trigonometrie, welche eben deshalb ein nothwendiger Bestandtheil des mathematischen Unterrichts ist; indem sie überall rechnend fortschreitet, fordert sie doch stets klare Anschauung des berechneten Substrats, ohne welche sie im wesentlichen nur eine fortgesetzte Uebung im Auflösen von Gleichungen und Formeln sein würde. An die Mathematik reihen sich die Naturwissenschaften, deren Wirkung sich viel mehr auf den Verstand und die Anschauung als auf das Gemüth erstreckt (Waitz a. a. O. S. 424 flg.). Denn die gelegentlichen religiösen oder sittlichen Betrachtungen, welche sich namentlich an die Naturbeschreibung anknüpfen lassen, machen das Wesen dieses Unterrichts nicht aus; viel wichtiger und unmittelbarer ist ihr Einfluß auf Verständnis des Zusammenhangs in den Naturerscheinungen. Schärfe der Anschauung und Beschreibung, Vergleichung des Aehnlichen, Abstraction der allgemeinen Merkmale sind die steten Forderungen in der Naturbeschreibung, welche in der Genauigkeit der Eintheilung und in der Unterordnung der Arten unter die Gattung sogar unmittelbar logische Operationen vollzieht. In anderer Weise erklären die analytischen Naturwissenschaften (Physik und Chemie) den Zusammenhang der Erscheinungen, indem sie das Verhältnis zwischen den Eigenschaften des Körpers, zwischen Stoff und Kraft, Ursache und Wirkung, Bedingung und Folge zum Gegenstande ihrer Betrachtung machen. In diesen begrifflichen Entwickelungen liegt besonders ihr pädagogischer Werth, nicht in der Mannigfaltigkeit und Neuheit der durch sie erörterten Erscheinungen, deren Erklärungen nicht überall auf unumstößliche Richtigkeit Anspruch machen können, sondern durch den Fortschritt der Wissenschaften vielfach umgestaltet werden. Endlich verdient hier noch die philosophische Propädeutik Erwähnung, insofern dieselbe auf vielen Gymnasien Unterrichtsgegenstand ist. Auf welche Weise die einzelnen Wissenschaften den Schüler in der Anwendung der Denkformen üben, ist im Vorstehenden dargethan; in der Sprache hat der Schüler mit Begriff, Urtheil und Schluß, in der Mathematik mit Definition und Beweis, in den Naturwissenschaften und den freien Aufsätzen mit Definition und Disposition zu thun. Auf Grund dieser vorgängigen Uebung wird es nicht ohne Frucht sein, die Gesetze des Denkens als solche zum Bewußtsein zu bringen und den Schüler in abstracter Weise über die Berechtigung derjenigen Operationen aufzuklären, welche er bisher vielfach vollzogen hat. Es ist von Bedeutung, daß auf diese Weise dem Schüler ein Einblick in die Werkstatt des Geistes selbst eröffnet wird, obschon eigentlich die Einsicht in den Reichthum und die Wichtigkeit dieses Gebietes einer höheren Bildungsstufe vorbehalten bleibt. Fraglich ist aber der Bildungswerth der empirischen Psychologie, da die vulgären Bestimmungen in derselben von Willkür nicht frei sind, die speculative Ableitung der Seelenvermögen und Seelenzustände aber die Fassungskraft des Schülers überschreitet.

Der Bildung des Gedächtnisses ist bisher nicht gedacht worden aus doppeltem Grunde, weil sowohl jedes Unterrichtsfach dasselbe beansprucht, als auch weil das Ge-

dächtnis eine mit jedem Seelenvermögen verbundene Kraft ausdrückt. Letzteres ist nicht so zu verstehen, als ob die einzelnen Geistesthätigkeiten noch einer besonderen außerhalb ihres Wirkungskreises liegenden Kraft bedürften, sondern Wahrnehmung, Verstand und Phantasie erzeugen innerhalb ihrer selbst die nöthige Erinnerung und üben somit dieselbe Kraft des Behaltens wenn schon in verschiedener Form aus; desgleichen hat Herbart mit Recht von einem Gedächtnis des Willens gesprochen, welches seinen Ausdruck in dem sittlichen Grundsatz findet. Alle Unterrichtsfächer werden also bei klarer und zusammenhängender Behandlung des Lehrstoffs das Gedächtnis üben, die einen mehr durch Verknüpfung der ethischen und ästhetischen Anschauungen, die anderen durch Combination und Zusammenhang der begrifflichen Gedankenreihen. In der Anwendung wird allerdings das Gedächtnis durch Sprache, Geschichte und Geographie mehr geübt und zu größerer Fettigkeit gesteigert; allein auch in der Mathematik operirt der Geist gedächtnisweise mit den früher gefundenen Resultaten. Sollte dagegen ein Unterrichtsfach, z. B. die Geschichte, lediglich oder vorwiegend zur Uebung des Gedächtnisses betrieben werden und der Lehrer nur auf Anhäufung und rasche Vergegenwärtigung bedeutender Kenntnismassen sein Absehen richten, so würde hierdurch der Unterricht im wesentlichen seinen bildenden Charakter verlieren und sich in ein todtes Abrichten verwandeln, was für den Geist gewiß ebenso schädlich sein würde, als die einseitige Ausbildung eines Gliedes für den Körper.

Somit wäre das Gebiet der Unterrichtsfächer durchmessen; während Religion, Geschichte und Literatur überwiegend realen, Mathematik und Naturwissenschaften überwiegend formalen Bildungsgehalt entwickeln, bietet der sprachliche Unterricht beides, obschon das erste nicht so unmittelbar, das zweite nicht so unverhüllt als die vorgenannten Fächer. Es wird hieraus erhellen, in welcher Weise sämmtliche genannte Lehrgegenstände zur Jugendbildung nöthig sind und sich gegenseitig ergänzen, wobei die Bemerkung wiederholt werden mag, daß kein Fach isolirt nur auf ein Seelenvermögen einwirkt. Denn daß Religion und Geschichte auch zur Ausbildung der Anschauung und des Denkens beitragen, ist schon oben gesagt; andererseits ist die Forderung strenger Abstraction in der Mathematik auch ein sittliches Gebot, und die Lösung mathematischer Aufgaben eine Kraftübung, welche in ähnlicher Weise auf den Willen belebend einwirkt, wie eine gelungene stilistische Darstellung. Wie der Geist ein Ganzes ist, so wirken auch alle Unterrichtsfächer zum Ganzen und derjenige Unterricht wird der bildendste und beste sein, welcher den ganzen Menschen im Auge behält*).

Schrader.

Bildungsideale. Das Bildungsideal, auf welches der Mensch entweder bei der Bildung anderer oder bei der Selbstbildung hinarbeitet, ist diejenige Gestalt seines Lebens, welche der ursprünglichen Idee des Menschen vollkommen entspricht. In so fern man annehmen kann, daß die Idee des Menschen bei allen Menschen eine und dieselbe ist, in so fern wird man versichert sein können, daß es für alle Menschen schließlich nur ein einziges Bildungsideal geben kann. Andererseits ist bei der unendlichen Entwicklungsfähigkeit der menschlichen Natur nicht zu verkennen, daß das Bildungsideal nach Zeiten, Umständen und Verhältnissen sehr verschieden bestimmt werden kann, wenn auch diese Unterschiede wegen der Einheit der Idee, die der menschlichen Entwicklung zu Grunde liegt, schließlich sich in einem höchsten Bildungsideale concentriren müßen. Eine gründliche Wissenschaft von den Bildungsidealen hätte demnach nicht bloß die verschiedenen Bildungsideale, welche eine wesentliche Berechtigung und Bedeutung haben, zu bestimmen, sondern auch nachzuweisen, wie alle besonderen Bildungsideale über sich hinausweisen und nach einem absoluten Ideale hindrängen, in welchem sie zu berechtigten Momenten herabgesetzt werden.

*) Vgl. die Artikel über die einzelnen Unterrichtsfächer und Schulen, in welchen zum Theil von den obigen etwas abweichende Ansichten vertreten sind. D. Red.

Der Gang der weltgeschichtlichen Entwicklung der Menschheit ist auch für diese Betrachtung maßgebend, wir kennen keine anderen Bildungsideale, als diejenigen, welche in der Geschichte mit innerer Nothwendigkeit als solche sich geltend gemacht haben. Wir finden aber in der Geschichte im wesentlichen nur vier Bildungsideale: die Familienpietät, die Nationalität, die Humanität und das Christenthum.

1) Die Familienpietät besteht darin, daß alle, die zu einer bestimmten Familie gehören, den Eltern und insbesondere dem Familienoberhaupte von ganzem Herzen ergeben sind, dieses über alles ehren und lieben, seinem Willen unbedingt gehorchen und seinen Worten glauben, also auch seine Ueberzeugungen über göttliche und menschliche Dinge als die Wahrheit aufnehmen und sich danach richten. Gehorsam, Verehrung, Liebe, Glauben, Vertrauen, Dankbarkeit u. s. w. gegen den Familienvater sind die Hauptbestimmungen dieses Princips und wem diese Eigenschaften zur anderen Natur geworden sind, der hat das Ideal der Familienpietät erreicht. Eine Erziehung also, die den Menschen daran gewöhnt, die persönliche Auctorität des Familienoberhauptes oder seiner Stellvertreter als den letzten Bestimmungsgrund seines Sinnens und Trachtens zu betrachten, steht unter dem Princip der Familienpietät. Die orientalischen Völker sind es vornehmlich gewesen, bei welchen die Familienpietät als das höchste Bildungsideal gegolten hat und noch gilt; sie sind es aber auch, welche durch ihr ganzes Leben beweisen, wie schädlich die Wirkungen sind, wenn das Ideal der Familienpietät auch dann noch als das letzte festgehalten wird, wenn in dem zu bildenden Menschen schon allgemeinere Bedürfnisse erwacht sind. Wenn der Mensch noch in dem Zustande einer relativen Unmündigkeit und Unselbständigkeit sich befindet, so kann ihm kein größeres Glück zu Theil werden, als wenn er gewöhnt wird, den relativ Selbständigen und Mündigen sich unbedingt zu unterwerfen, zumal wenn er mit diesen durch das Band des Blutes verbunden ist. Die unbedingte Abhängigkeit von einem Freien und Selbständigen macht den Unmündigen selbständig und frei; der unbedingte Glaube an die Einsicht eines Einsichtsvollen macht den Unmündigen nach und nach einsichtsvoll; der unbedingte Gehorsam gegen den Willen eines Selbständigen giebt dem Unselbständigen nach und nach Freiheit und Selbständigkeit des Willens. Für alle Zeiten und Culturstufen bleibt daher das Princip der Familienpietät ein nothwendiges Bildungsprincip für den unmündigen Menschen, also jedenfalls für das Kindesalter. Ist aber der Mensch gerade in Folge einer strengen Familienerziehung zu einer Selbständigkeit der Einsicht und des Willens gekommen, die sich von der des Erziehers nicht mehr wesentlich unterscheidet, so ist die Bildung durch ein allgemeineres Princip zu reguliren, wenn nicht die schlimmsten Uebelstände entstehen sollen. Wird der blinde Gehorsam auch noch solchen Individuen zugemuthet, die zu eigener Einsicht erwacht sind und zu einer freien Willensbestimmung sich erhoben haben, so nimmt die Erziehung einen despotischen Charakter an. Und wird das Princip der Familienpietät, wie bei den orientalischen Völkern, auch auf größere menschliche Verbindungen angewandt und verlangt, daß Millionen von Menschen, die zu einem Gemeinwesen gehören, ihren Willen im Sinne der Familienpietät dem Willen Eines unterwerfen sollen, so wird alle freie Fortentwicklung des Menschen gehemmt.

2) Wir stellen die beiden classischen Völker der Griechen und der Römer gerade um deswillen so hoch und ziehen sie den orientalischen Völkern (mit Ausnahme etwa von den Juden) so entschieden vor, weil in ihnen die Idee der Nationalität erwachte und daher auch ihrer Erziehung das Bildungsideal der Nationalität zu Grunde gelegt wurde, ohne daß sie deshalb wenigstens in ihrer besseren Zeit den Werth und die Nothwendigkeit der Familienpietät verkannt hätten. In der Geltendmachung des nationalen Princips stimmten beide Völker mit einander überein, so sehr sie sich sonst in ihren nationalen Eigenthümlichkeiten von einander unterschieden. Beide Völker erzogen ihre Angehörigen zu der Höhe nationaler Einsicht und nationaler Gesinnung und kannten keine größere Vollkommenheit und keine größere Ehre für den Einzelnen, als wenn er

ein Träger des Volksgeistes und des Volkscharakters war. Selbst ihre Götter waren nichts anderes als nationale Ideale; in den Göttern schauten und feierten die Griechen und die Römer die Vollendung ihres nationalen Wesens. Beide Völker unterschieden sich aber dadurch von einander, daß die Tendenz der Griechen schließlich eine ideale, die der Römer dagegen praktisch, namentlich auf die Realisirung der Staatsidee gerichtet war. Die Griechen sind mit Recht als das Volk der Schönheit bezeichnet worden und sie betrachteten daher auch für die Erziehung die Schönheit als das Bildungsideal und legten die nationale Vollkommenheit in die Schönheit des Leibes und der Seele. Der Römer dagegen gieng in seinem Staate auf und daher lag auch seiner Erziehung der Endzweck zu Grunde, den Einzelnen zu einem vollkommenen Organe des römischen Staates zu machen und daher in ihm alle die Tugenden und Eigenschaften auszubilden, die ihn in den Stand setzten, im Krieg und Frieden der römischen Republik zu dienen und ihr zu Macht, Ehre und Ansehen zu verhelfen.

So hat auch jetzt noch jede Nation ihr ganz bestimmtes Wesen und ihren eigenthümlichen Grundcharakter und daher auch ihr bestimmtes Bildungsideal. Das nationale Bildungsideal wird aber im allgemeinen darin bestehen, daß der allgemeine Volksgeist und Volkscharakter in einem Menschen eine individuelle, persönliche Existenz findet und zwar so, daß er nicht bloß das Wesen des Volksgeistes, dem er angehört, lebendig fühlt und erkennt, sondern diesen Geist auch durch sein Leben und Handeln thatkräftig zu offenbaren und geltend zu machen weiß. Halten wir uns hier insbesondere an die deutsche Nationalbildung, so würde ihr Ideal darin bestehen, daß der echte deutsche Geist, wie er sich namentlich in unserer Sprache und Literatur, aber auch in der Geschichte und Sitte offenbart hat, — der Geist vernünftiger Freiheit, der Sinn für intellectuelle Allgemeinheit und für Gemüthstiefe — in einem Individuum eine so lebendige Existenz gewinnt, daß es diesen Geist fühlt und erkennt und für das Wohl des Vaterlandes jedes Opfer zu bringen bereit ist. Es braucht kaum bemerkt zu werden, wie dringend nothwendig es ist, daß in unserer Erziehung auch dem nationalen Bildungsideale sein volles Recht eingeräumt wird. Verschwindet in einer Nation das Gefühl für nationale Ehre und Selbständigkeit, so geht sie unaufhaltsam dem traurigen Loose der Unterjochung durch andere Völker entgegen und eine unfreie Nation ist auch nicht mehr im Stande, die ewigen und allgemeinen Güter der Menschheit in sich zu nähren und hervorzubringen, denn diese gedeihen, wie alle Erfahrung lehrt, bloß auf dem Boden der freien Nationalität. Wir Deutschen insbesondere haben es vor allen nöthig, das nationale Bildungsideal in seiner Berechtigung anzuerkennen und durch jedes Mittel namentlich in der Jugend zu realisiren, da in unserem Vaterlande durch die politische Zersplitterung das allgemeine Nationalgefühl so sehr geschwächt und getrübt wird. Durch eine vernünftige Kräftigung des edlen deutschen Nationalgeistes entgehen wir allein der Abhängigkeit von äußeren Mächten in kirchlicher und politischer Beziehung; dadurch allein können wir wieder eine starke und im Weltwesen entscheidend mitbestimmende Nation werden; dadurch allein kann unser Vaterland der fruchtbare Boden bleiben und immer mehr werden, auf dem die allgemeinen Güter der Menschheit — namentlich Kunst und Wissenschaft — gedeihen.

3) Doch haben wir nicht zu vergessen, daß die Nationalbildung jetzt nicht mehr das Letzte, sondern nur der fruchtbare Boden sein soll, auf welchem das allgemeine menschliche Wesen wachsen soll. Das Bildungsideal, von welchem die Nationalität gleichsam die Unterlage bilden soll, ist das der Humanität. Schon die alten Griechen und Römer konnten nur in den ersten Perioden ihrer Entwicklung bei der bloßen Nationalbildung stehen bleiben. Als sie später mit einander und mit anderen Völkern in Verbindung traten und ihre Eigenthümlichkeit mit der anderer Völker verglichen, so erhoben sie sich durch diese Vergleichung allmählich zu der Idee des allgemein Menschlichen. Auch trugen die Römer dadurch, daß sie die verschiedenen Nationen der damals bekannten Welt unterjochten, praktisch wesentlich dazu bei, den Nationalgeist als ein

Endliches darzustellen und die Menschen zu nöthigen, in allgemein menschlichen Interessen ihre Zuflucht und ihren Trost zu suchen. Als den Punct, wo wenigstens in einzelnen Individuen die Idee des allgemein Menschlichen und damit das humane Bildungsideal zum Bewußtsein kam, kann man die Entstehung der Wissenschaft ansehen. Auch die Kunst und namentlich die Poesie schwingt sich insofern, als in ihr allgemeine Ideen dargestellt werden, in das Gebiet des allgemein Menschlichen empor; aber die Versinnlichung dieser Ideen trägt doch wieder den Charakter des Nationalen; selbst die Poesie braucht zur Verleiblichung ihrer Ideen noch nationale Anschauungen, Vorstellungen, Sagen und Geschichten, besonders auch die Nationalsprache in ihrer ganzen Eigenthümlichkeit. Dagegen kann man von den Wissenschaften sagen, daß sie sich über das Nationale im engeren Sinne erheben und die Ideen in einer Form entwickeln, die der Sphäre des allgemein Menschlichen angehört. Denn wenn auch eine Wissenschaft in so fern noch national ist, als ihre Gedanken in einer bestimmten Nationalsprache dargestellt werden müßen, so wird dazu doch immer nur der vorzugsweise abstracte, gleichsam farblose und daher weniger nationale Theil der Sprache angewandt. Es braucht z. B. nur an die Wissenschaft der Mathematik erinnert zu werden, um darzuthun, wie gleichgültig es ist, in welcher Sprache ihre Gesetze dargestellt werden, während jedes gute Gedicht — man denke z. B. an ein Goethe'sches Lied — weil es eben das Allgemeine in nationaler Eigenthümlichkeit individualisiren soll, sich auf's engste an die Individualität der Nationalsprache und der Nationalvorstellungen anschließt und daher stets nur sehr unvollkommen in eine andere Sprache übersetzt werden kann. Als daher die Griechen anfiengen, sich mit den Wissenschaften zu beschäftigen, so verließen sie den Boden des rein Nationalen und die Wissenschaften, die unter ihnen ins Leben traten, namentlich die Philosophie, die Mathematik, die Naturwissenschaften und die Sprachwissenschaften sind der thatsächliche Ausdruck der Humanitätsbildung. Man kann daher das humane Bildungsideal auch als das wissenschaftliche Bildungsideal bezeichnen. Wer Wissenschaften betreibt, der bemüht sich mit Erfolg, sich in die Sphäre des rein Menschlichen zu erheben; eben so ist das Studium der fremden Sprachen und die Sprachvergleichung nur auf dem Boden des allgemein Menschlichen möglich und begründet diesen Boden, indem die Sprachvergleichung nur unter der Voraussetzung des allgemeinen menschlichen Denkens möglich ist, was alle Sprachen mit einander gemein haben. Die probatesten Mittel, in der Jugend das humane Bildungsideal zu realisiren, sind daher auch anerkanntermaßen: das Studium fremder Sprachen und der Wissenschaften und nur in der Beantwortung der Fragen: „welche fremde Sprachen und welche Wissenschaften zu diesem Behufe zu studiren sind und in welchem Umfange und in welcher Stufenfolge", gehen die Ansichten wesentlich auseinander.

Wenn übrigens bisher auch vorwiegend die intellectuelle Seite des humanen Bildungsideals in den Vordergrund gestellt worden ist, so läßt sich doch erkennen, daß damit auch eine bestimmte praktisch-sittliche Richtung des Menschen nothwendig verbunden ist. Eine gründliche Beschäftigung mit den Humanitätsidealen: mit den Wissenschaften und den schönen Künsten, sowie mit den Sprachen, diesen Trägern des Geistes, hat auch eine humane Gesinnung zur Folge *). Es ist nicht möglich, daß sich ein Mensch durch gründliche wissenschaftliche Studien in die Sphäre des allgemein Menschlichen erhebt, ohne daß ihm ein gewisser Sinn für das Allgemeine zur anderen Natur wird, und daß in ihm also auch der Wille und Trieb erwacht, dem Allgemeinen zu dienen und es zur Geltung zu bringen. Der Ausspruch des Dichters: homo sum, nil humani a me alienum puto, wird in theoretischer und praktischer Beziehung das Princip der Humanitätsbildung sein.

*) „Wir erhalten und retten uns selbst, indem wir der Wahrheit Zutritt und Macht in unserem Inneren gewähren, und einen Anfang dieser Selbstrettung vollziehen wir auch dann schon, wenn wir sie rein und mit aufrichtiger Hingebung auch nur als Vorstellung in uns aufnehmen" (Moller). D. Red.

4) Aber auch der zu seiner Allgemeinheit geläuterte Mensch ist noch nicht das Absolute, sondern auch der Idealmensch muß in sich selbst verschwinden und sich ganz und gar aufgeben, wenn er ein Gefühl und Bewußtsein Gottes, als des an und für sich seienden Wesens erlangen soll. Die absolute Negativität des Menschen als solchen bewirkt erst die Gegenwart des Geistes Gottes in der menschlichen Seele. Und auf diesen Gedanken beruht das Christenthum und das christliche Bildungsideal, welches von dem Menschen absolute Selbstentäußerung fordert, ihm aber auch unter dieser Bedingung das ewige, aus Gott selbst kommende Leben verheißt. Das christliche Bildungsideal ist Christus, wie er uns in dem neuen Testamente geschildert wird, aber Christus unter den näheren Bestimmungen des Gekreuzigten und des von den Todten Auferstandenen. Wie die Apostel und die biblischen Schriftsteller in der Darstellung des Bildes Christi immer diese beiden Seiten — nämlich den Tod und die Auferstehung von den Todten — gleichmäßig hervorheben, so verlangen sie auch von jedem Christen, daß er mit Christo sterben d. h. sich selbst absterben — und mit Christo auferstehen soll, damit Christus, das leibhaftige Ebenbild der Gottheit, in ihm Gestalt gewinne und sein Geist ihn durchdringe. Die Idee des Christenthums ist daher vor Allem absolute Selbstentäußerung, Tod der Ichheit, wie es auch genannt worden ist und erst durch diese absolute Selbstentäußerung ist es dem Menschen möglich, Gott als das an und für sich seiende Wesen zu erkennen und mit ihm in eine persönliche Gemeinschaft zu treten. Doch ist das nur der eine Factor der christlichen Idee; vermittelt durch diese Negativität ist dem Menschen positive Vollkommenheit verheißen: Erkenntnis der Wahrheit, uneigennützige Liebe, Freiheit und ewige Seligkeit. Von der negativen Seite betrachtet kann das Christenthum als eine Vernichtung alles dessen, was der vorchristlichen Menschheit groß und werthvoll war, erscheinen; vielmehr aber geht aus dieser Negation eine positive Anerkennung alles dessen hervor, was die Menschheit in ihrem reinen Streben nach dem absoluten Ziele irgend errungen hat. Das Christenthum ist auch insofern die Religion der Wahrheit, als es alles Wahre, was die vorchristlichen Religionen erstrebt und erlangt und im sittlichen Leben dargestellt haben, als Momente in sich aufgenommen, dagegen auch alle Verirrungen von dem lichten Wege zur Wahrheit ausgeschieden hat.

Den negativen Factor des Christenthums für sich, die Negativität des Menschen, stellt das Judenthum dar und wie sich das Christenthum aus dem Judenthum entwickelt hat, so finden wir in dem letzteren in der Form, wie es sich im alten Testamente darstellt, viele Elemente, die mit der Idee des Christenthums in der innigsten Verbindung stehen und als Momente in dasselbe aufgenommen worden sind und immerfort aufgenommen werden, so vor Allem der Gedanke eines persönlichen, an und für sich seienden Gottes, des Schöpfers Himmels und der Erden, dem der Mensch in reiner Demuth, in Buße und Glauben sich nahen darf. Da es aber dieser Religion noch an der positiven Erfüllung fehlt, die sie selber erst in einer großen Zukunft erwarten lehrt: so ist auch das durch sie beherrschte Volksleben noch kein nach christlichen Begriffen befriedigendes und ausgebildetes. Ein festgeordnetes Staatswesen kommt nicht zu Stande; von Wissenschaft ist kaum ein Anfang (B. d. Weish. 7, 17 ff., Sir. 39, 1—3) und dieser erst in später, unter fremden Einflüssen stehender Zeit, von Kunst nur ein einziger Zweig, die Poesie mit Musik, vorhanden; und ebenso besteht zwischen Religion und Sittlichkeit noch nicht die innere Einheit, durch die sich beide vollenden: das Volk Israel ist religiöser als alle andern, aber es ist nicht sittlicher. Daher kann auch an ein ausgebildetes Erziehungssystem noch nicht gedacht werden.

Andererseits bringen die gebildeten Heiden, nämlich die Griechen und die Römer, da sie die Welt nur als ein Positives voraussetzen, nicht durch zu der Idee eines an und für sich seienden Gottes und als sie daher in ihrer Entwicklung zu einem gewissen Abschluß kamen, so ergab sich, daß es ihnen an einem letzten Halte fehlte. Aber in der Entwicklung selbst treten so viele leuchtende Puncte heraus, die als ewig unvergängliche Elemente in das Christenthum aufgenommen sind und immerfort aufgenommen

werden. Die leuchtenden Beispiele der Familienpietät, die Beispiele von Elternliebe, Geschwisterliebe, Kindesliebe, Freundesliebe u. s. w., die wir im Alterthum finden, sind uns auch im Christenthum noch Vorbilder, denen wir nachzuahmen haben; eben so sind die glänzenden Beweise eines unbedingten Patriotismus, an denen besonders die römische und griechische Geschichte so reich ist, Muster für alle Zeiten; auch an der Entwicklung der Staaten des Alterthums, namentlich der des römischen Staates werden wir immer zu lernen haben; endlich aber bleiben die Denkgesetze, wie sie besonders die griechischen Philosophen geübt, und die Gesetze künstlerischer Gestaltung, wie sie bei ihren Künstlern und Dichtern hervortreten, auch für das Christenthum in ihrer Sphäre fort und fort maßgebend und diejenigen, die da meinen, andere Gesetze geltend machen zu müßen, erheben sich nicht etwa über das Alterthum, sondern gehen wieder hinter dasselbe zurück.

Diese positive Fassung des Christenthums, wonach alles in der Geschichte, worin sich der Mensch in den Dienst des Allgemeinen gestellt hat, anerkannt und als ein Moment des christlichen Lebens aufgenommen wird, ist aber erst seit der Reformation zur vollen Geltung gekommen und wird immermehr dazu kommen; denn erst mit der Reformation sind Ehe und Familienleben, die Nationalität, sowie Kunst und Wissenschaft als berechtigte Potenzen ganz gewürdigt und als wesentliche Bildungsmittel der Jugend anerkannt worden. Es hat Zeiten in der christlichen Kirchengeschichte gegeben, wo das negative Moment so abstract geltend gemacht wurde, daß das Christenthum fast zum Judenthum geworden; wiederum auch solche, wo die natürlich-menschliche Entwicklung so einseitig urgirt wurde, daß man fast in das Heidenthum zurückgesunken wäre. Die abstracte Negativität des Christenthums ist z. B. im Mönchthum erschienen. Das mönchische Bildungsideal ist ein negatives: abstracte Weltentsagung, in der die Welt geflohen, nicht durchdrungen und überwunden wird. Das Naturdasein des Menschen und sein weltliches Dasein kommt auf diesem Standpuncte nicht zu seinem Rechte und es verkümmert so entweder oder es macht sich in unordentlichen und sittenlosen Erscheinungen Luft, da ihm eine geordnete Darstellung seines Wesens versagt ist. Denn der Mensch wird die Welt damit nicht los, daß er die äußere Welt flieht, vielmehr trägt er seine Sinnlichkeit und seine Selbstsucht auch mit in das Kloster hinein, wo sie entweder viel fürchterlicher wuchern muß, als es in der sogenannten Welt geschehen kann oder doch dem Menschen einen so anhaltenden Kampf verursacht, daß er zu einer positiven Freiheit in der Wahrheit nicht gelangen kann. Andererseits giebt es namentlich in der protestantischen Kirche Erscheinungen, die darauf hindeuten, daß man den Menschen auf seiner natürlichen und weltlichen Entwicklung festhalten will, wovon die Folge ist, daß man in einen heidnischen Pantheismus verfällt und den Kernpunct des Christenthums nicht erreicht. Das Ideal der wahrhaft christlichen Bildung hält sich von beiden Extremen gleich weit entfernt und läßt doch nichts, was an Wahrheit darin ist, verloren gehen.

Das Ideal der christlichen Bildung ist der Mensch gewordene Gott, dessen Bild in den Evangelien und im ganzen neuen Testamente in reiner Ursprünglichkeit und voller Wahrheit dargestellt ist; daher aber auch der mit allen seinen Daseinsformen — Natur und Leiblichkeit, Familienleben, Stand, Staatsleben und Nationalität, Denken und Dichten, Kunst und Wissenschaft — zur Gottheit erhobene und von Gottes Geist durchdrungene und verklärte Mensch. Dieses Ideal haben denn auch die Schulen der Gegenwart zu erstreben und daher die christliche Gesinnung zum Elemente ihres Daseins zu machen und durch ein zweckmäßig geordnetes Studium der Bibel christliche Erkenntnis und christliches Leben zu bewirken, aber daneben die nothwendigen Stufen der natürlich-menschlichen Entwicklung den Schüler gründlich durchlaufen zu lassen, damit er in seiner individuellen Entwicklung ein Mikrokosmus sei, in welchem sich der Makrokosmus der Entwicklung der ganzen Menschheit wiederhole. **Deinhardt.**

Bildungstrieb, s. Phantasie.

Bitten der Kinder, s. Gewähren und Versagen.

Blasirt. Dieses aus dem Französischen stammende Wort von dunkler und noch nicht nachgewiesener Etymologie bezeichnet einen Zustand sinnlicher und geistiger Abgestumpftheit und Gleichgültigkeit, dessen Ursache in der Ueberschreitung der dem Menschen entweder überhaupt oder auf den verschiedenen Stufen seiner Entwicklung im besondern gesetzten Grenzen und Bedingungen physischen und geistigen Lebensgenusses zu suchen ist. Das Wesen der Blasirtheit wird durch den zwiefachen Gegensatz der natürlichen und der christlich-moralischen Lebensordnung erkennbar. Auch die Natur mäßigt bei zunehmender Reife des Menschen den Rhythmus seiner physischen Triebe und mildert die Schroffheit jugendlicher Idealität; aber mit heiterer Theilnahme blickt der natürlich Gereifte auf die Bestrebungen und Freuden der hinter ihm liegenden Entwicklungsstufen zurück, in denen er den wirklichen Inhalt seines Lebens und die Befriedigung seiner Natur gefunden hat. Nicht so der Blasirte. Er hat vor der Zeit die Freude am Leben und Wirken verloren und blickt mit nihilistischer Kälte auf sein eigenes und auf das Leben seines Geschlechts herab; er hat weder in seinen Genüssen und Bestrebungen Befriedigung gefunden, noch aus ihnen einen bleibenden Inhalt gerettet, darum fehlt ihm der Glaube, daß Befriedigung irgendwo zu finden sei. Auch das Christenthum fordert ferner eine innerliche Lossagung des Gläubigen von den bloß irdischen Zwecken des Lebens, und da das Thun und Lassen des Christen einzig aus der Dankbarkeit gegen den erlösenden Gott hervor- und in derselben aufgeht, so schließt „christliche Gesinnung in jeder ihrer Entwicklungen das Element der Weltentsagung in sich.“ Aber der ethische Unterschied zwischen Welt und Reich Gottes, auf dem jene Forderung ruht, ist für den Blasirten nicht vorhanden. — Der Entwicklungsgang der Blasirtheit kann ein sehr verschiedener sein. Sie kann vorzugsweise in der Sinnlichkeit wurzeln, wenn durch vorzeitige, maßlose und einseitige Befriedigung der physischen Triebe die Genußfähigkeit zerstört wird. Daß die alte Regel, der Natur gemäß zu leben, Ausdruck eines göttlichen Gebotes ist, welches nie ungestraft verletzt werden darf, daß jede Art von Genußsucht den eigentlichen Lebensgenuß aufhebt, der nur auf der Thätigkeit und sittlichen Anwendung der Lebensgüter beruht, liegt auf der Hand; aber die Blasirtheit ist nicht identisch mit dem Ekel, der der Ausschweifung folgt; sie enthält immer zugleich ein idealistisches Moment, an welches sie sich daher gelegentlich auch zunächst anknüpfen kann. Der sinnlichen Genußsucht entspricht auf geistigem Boden das einseitige Leben in der Phantasie. Beide Richtungen haben die Scheu vor der Anstrengung, den Mangel der Willenskraft und die Geringschätzung der objectiven Lebensmächte gemein, in beiden herrscht jene schrankenlose Anmaßung des Subjectes, sich selbst und sein Behagen zum Maße der Dinge zu machen. Der in seinen Idealen Schwelgende schätzt das Leben nur, so weit es seinen Idealen entspricht, verachtet es aber, sofern es ihnen widerspricht. Durch diese egoistische Geringschätzung der realen Zustände beraubt er sich des einzigen Correctivs seines idealistischen Irrthums und durch den Widerspruch gegen die sittliche Lebensordnung, in welche er sich hineinleben sollte, tritt er zugleich in Widerspruch mit sich selbst, wird heimatlos und fremd in seinen Umgebungen und in seiner Zeit. Aber die Wirklichkeit ist stärker als die Macht des idealistisch aufgeblähten Subjects; die Anerkennung dieser Uebermacht ist es, welche den Idealisten zum Blasirten umwandelt. Hat er vorher das Leben verachtet, weil es seinen Idealen so wenig entsprach, so verhöhnt er nun diese Ideale, die so wenig Anwendung im Leben fanden. Der zweite Selbstbetrug aber ist ärger als der erste. Der Blasirte bedenkt nicht, daß er nur die subjective Form seiner Ideale aufgeben dürfte, um den berechtigten Inhalt derselben zu erkennen; vielmehr verwirft er mit den zufälligen Gestalten, in welche er seine Ideen gekleidet hat, diese selbst, und flüchtet zur Selbstironie, um den Schein einer geistigen oder sittlichen Kraft zu retten. Er ist unfähig zu lieben und zu hassen, denn es fehlt ihm der Glaube an das Große und Hei-

lige im Leben, aus dem alle Liebe zum Guten und aller Haß gegen das Niedrige hervorgeht.

Zur vollen Erscheinung konnte das Wesen der Blasirtheit nur unter der Voraussetzung des Christenthums und zwar des in seiner sittlichen und speculativen Tiefe erkannten Christenthums kommen, das den unendlichen Werth der Persönlichkeit hervorhob, und damit im Gegensatz gegen das Alterthum, das nur den sittlichen Mächten der Familie und des Staates wesentliche Berechtigung zuerkannte, das Recht des Subjectivismus feststellte. Eben der überspannte Subjectivismus ist es, in dessen materialistischen und idealistischen Ausschreitungen die Blasirtheit wurzelt, die in unserer Zeit auf allen Gebieten des Lebens und namentlich in der poetischen Literatur so vielfach ihren Ausdruck gefunden hat.

Was auf so durchgreifende Weise den Charakter der Zeit mitbestimmt, wird sich immer auch in der Jugend reflectiren. Nicht selten begegnen uns jene Jünglinge, denen alle der Jugend sonst so natürliche Idealität und mit ihr alle Frische des Gemüthes und alle Energie des Willens abhanden gekommen zu sein scheint. Doch kann das Jünglingsalter immer nur die Anfänge der in Rede stehenden Verirrung darstellen, und darauf ruht die Hoffnung auf Erfolg einer pädagogischen Einwirkung. Der Jüngling kann den ganzen Reichthum des Lebens nicht verschwenden, weil er ihn noch nicht ganz besitzt. Seine Blasirtheit bezieht sich daher gewöhnlich nur auf die momentan ihn umgebenden Schranken. Die Schule ist ihm gleichgültig, weil er mit seinen Neigungen und Genüssen bereits über sie hinausgegangen ist. Lockungen der Sinnlichkeit und des ungebundenen Lebens, die Reize der Geselligkeit, poetische Neigungen und ähnliches haben ihm den Geschmack an seinem beschränkteren Lebenskreise geraubt. Der Zwang der Verhältnisse, das Schulleben mit seinen Pflichten erscheint ihm als eine unwürdige Sklaverei einer Natur, die bereits zu größeren Dingen erstarkt sei, der Standpunct seiner Mitschüler als ein unreifer und kindischer, die Forderung des Erziehers als unbillige und kurzsichtige Pedanterie. Kommt dazu, was nicht lange ausbleiben kann, daß der Schüler von andern übertroffen wird und sich mancherlei Vorwurf und Beschämung zuzieht, so vollendet sich sein Widerwille gegen alles Lernen und Lehren, und schnell ist der Jüngling mit dem Urtheil fertig, daß alle Schulweisheit nur in nichtigem Wortkram bestehe, mehr geeignet, den strebenden Geist in Fesseln zu legen, als ihn frei und stark zu machen. Nicht selten legen unkluge Eltern selbst den Grund zu dieser Verstimmung gegen den Unterricht, indem sie hervorheben, daß dieser oder jener Lehrgegenstand für den dereinstigen Beruf des Jünglings gleichgültig und werthlos sei, oder indem sie zu früh das Interesse für Genüsse und Bestrebungen höherer Art erwecken, ehe die gründliche formale Bildung erworben ist, ohne welche der höhere Inhalt des Lebens weder richtig angeeignet noch angewendet werden kann *). Auch der weiblichen Jugend sind ähnliche Erscheinungen nicht fremd, sie unterscheiden sich nur durch die in der weiblichen Lebensstellung wurzelnde Richtung.

Daß die Erziehung, daß namentlich die Schule nicht alle diese Ursachen aus dem Wege räumen kann, ist klar; was sie durch Einwirkung auf den Einzelnen im günstigen Falle vermag, möchte sich auf folgendes beschränken. Sie fordere mit allen Mitteln der heiligen Liebe und, was darin schon liegt, mit allen Mitteln der ernsten Zucht, daß der Verirrte in die Schranken seiner Stellung zurücktrete und anfange, gewissenhaft

*) Ein Theil der Schuld fällt wohl auch manchmal auf die Schule, wenn diese nämlich entweder so vielerlei Reizmittel zugleich auf den jugendlichen Geist wirken läßt, daß für keinen Unterrichtsgegenstand ein tieferes Interesse in ihm Wurzel schlagen kann, oder wenn sie in Bezug auf Wahl und Behandlung der Fächer der gegebenen Altersstufe vorauseilt. Ein Jüngling, der statt Schiller zu bewundern, ihn kritisirt, der über philosophische Fragen aburtheilt, deren Bedeutung er naturgemäß erst auf der Universität würdigen lernen kann u. dgl., der kann nur blasirt werden. Hiegegen hilft nichts als geistige Diät und Zurückführung der Spannung auf ein vernünftiges Maß. D. Red.

und treu im Kleinen zu werden. Nur in der Arbeit liegt die Rettung. Aber der Blasirte ist energielos; darum beginne der Erzieher mit der äußerlichen Gewöhnung an die Arbeit, und höre damit nicht eher auf, als bis unzweideutige Beweise der Freudigkeit zur Arbeit vorhanden sind. Jede Sentimentalität ist hier von verderblichen Folgen. Der Jüngling soll erkennen, daß wer von seiner Freiheit einen schlechten Gebrauch macht, ihrer nicht werth ist, und daß sie nur in der Selbstbeherrschung bestehen kann; er soll es erfahren, daß die objectiven Mächte, die er so gering anschlug, stärker seien, als er ahnte, — erst dadurch wird er sie achten lernen. Daß eine seelsorgerische Behandlung der Grundursachen, aus welchen im einzelnen Falle das Uebel erwuchs, nebenhergehen müße, und daß sich an eine geordnete Thätigkeit in mancherlei Weise der erlaubte Lebensgenuß anschließen läßt, versteht sich von selbst. Aber nie werde eine Concession an die Anmaßung der Subjectivität gemacht. Die erworbene, die erarbeitete Freude werde gestattet, damit der Zusammenhang zwischen Pflicht und Lebensgenuß erkannt werde; wem das nicht genügt, der möge entbehren. Sind es Neigungen edlerer Art, die zur Gleichgültigkeit gegen den jugendlichen Pflichtenkreis geführt, so wird der weise Erzieher sich vor allen Dingen hüten müßen, auf diese Neigungen an sich mit Geringschätzung herabzusehen; vielmehr wird er durch herzliche Anerkennung idealer Bestrebungen den sichersten Weg zum Gemüthe finden und durch diese Anerkennung am leichtesten den Jüngling zu der Einsicht führen, wie nothwendig die ernste Arbeit sei, sowohl in der bestimmten Richtung auf den besonderen Beruf, dem der Jüngling als Glied des Organismus sich zu widmen gedenkt, als in der Richtung auf allgemeine Bildung, durch welche die künftige Wirksamkeit allein von mechanischer Beschränktheit frei werden und in Wahrheit eine ideale bleiben kann. Aehnlich will auch das Erwachen der geschlechtlichen Liebe behandelt werden. Nicht kalte Verachtung heilt die Leidenschaft, wo sie einmal wirklich erwacht ist, sondern liebevolle Theilnahme an dem Kampfe des rathlosen Herzens und eine edle Auffassung des sittlichen Conflicts. Nur die Anerkennung der hohen Würde des Weibes und der Heiligkeit aller Pflichten gegen dasselbe kann dem Jünglinge die Augen öffnen über seine nächste Pflicht. In allen diesen Fällen, wo die Blasirtheit aus der übermäßigen Gewalt der Phantasie entsprungen ist, gilt die Regel, daß der Blasirte angehalten werde, in der rechten Weise zu realisiren, „was die Phantasie concipirte.“ Wo aber die Idealität in dem unreinen Feuer prosaischer Sinnlichkeit und egoistischer Materialität verdorrt ist, da kann eine neue Erwärmung des Gemüthes, eine neue Erregung der jugendlichen Phantasie, ein neuer Blüthenschmuck jugendlicher Gefühle nur durch herbe Zucht gezeitigt werden und hier gilt es, durch die unwiderstehliche Macht der Realität die sittlichen Kräfte zu reizen und zu stärken, die Ehrfurcht vor den nächsten Pflichtenkreisen zu wecken, dem Verirrten den Glauben an sich selbst und damit auch die Freude an seiner Lebensstellung und die Hoffnung auf die Zukunft wiederzugeben. **Flashar.**

Blindenanstalten. Der Gesichtssinn hat bekanntlich den weitesten Antheil an der Bildung unserer empirischen Vorstellungen und wird dadurch ein Hauptfactor unserer geistigen Entwicklung. Individuen nun, welchen von Geburt oder von früher Kindheit an die Sehkraft ganz oder in dem Maße abgeht, daß sie die zu ihrer Geistesbildung erforderlichen Vorstellungen nicht durch das Auge erlangen können, nehmen als Blinde eine eigenthümliche Bildungsmethode in Anspruch. Dabei haben für den fehlenden, edelsten Sinn alle übrigen, allermeist der Tastsinn und das Gehör, stellvertretend einzustehen. Auf der Art und Weise aber, wie diese Sinne im Interesse der Erziehung und vorzugsweise des Unterrichts ausgebeutet und hiebei durch Combinationen, Erfindungen und Vorrichtungen unterstützt werden, beruht vornehmlich die Eigenthümlichkeit der Methode der Blindenbildung. Es ist aber der Gedanke, den Blinden, was er nicht durch das Auge wahrnehmen kann, durch die andern Sinne lernen zu lassen, lange Zeit nicht gehörig entwickelt und in weiterem Umfang fruchtbar gemacht worden, wenn auch der Bildungstrieb der Blinden, die Noth, die mütterliche Liebe seine Anwendung

zu jeder Zeit nahe legte; diese hieng im allgemeinen von der Stufe der Gesittung, den religiösen Ansichten, dem Zustand der Erziehung und des Unterrichts bei einem Volke ab. Wenn die Griechen der Ansicht huldigten, daß das Verschlossensein des äußeren Auges die Sehkraft des inneren steigere, so setzt dies wenigstens Beobachtungen an Blinden und Erfahrungen von einer geistigen Ueberlegenheit derselben voraus, welche sich unter ihnen kund gegeben haben mußte*). Galt bei den Hebräern die Blindheit, wie andere körperliche Gebrechen, als Sündenstrafe, so schloß diese Ansicht ein sühnendes, hülfreiches Einwirken nicht aus, welches die milden Vorschriften des Gesetzes förderten (3 Mos. 19, 14. 5 Mos. 27, 18. vgl. Hiob 29, 15). Bei bloß kriegerischen und handeltreibenden Nationen des Alterthums hingegen, wie selbst noch im Mittelalter, wo Unterricht und Wissenschaft nur Eigenthum weniger Bevorrechteter war, durfte man eine besondere Hingebung für Blinde kaum erwarten. Gleichwohl konnten begabte, unter günstigen Verhältnissen lebende Blinde auch ohne Schulen das sich aneignen, was die meisten ihrer Volksgenossen wußten. Lesen und Schreiben blieb ja auch Tausenden von Sehenden unbekannt; Zahlenverhältnisse dagegen, religiöse Erkenntnis, die Poesie, vor Allem die einfachere Musikübung ihrer Zeit dürfte ihnen schwerlich fremd geblieben sein. Die erziehende Einwirkung aber gieng in der Vorzeit über vereinzeltes, zufälliges, privates Thun nicht hinaus. Erst der Eintritt des Christenthums in die Welt mußte auch hier epochemachend wirken. Die Beziehungen des Herrn zu Blinden, seine Blindenheilungen, sein Wort von dem Blindgebornen: Es hat weder dieser gesündigt, noch seine Eltern; sondern, daß die Werke Gottes offenbar würden an ihm; das Wort von dem Auge: das Auge ist des Leibes Licht u. s. w., zusammen mit der ganzen christlichen Weltanschauung, alles das konnte für die Zukunft der unglücklichen Blinden nicht wirkungslos bleiben. Doch scheint man noch bis herab in das Mittelalter und an die Grenze der neuen Zeit die Blinden mehr als Gegenstand der Barmherzigkeit und leiblichen Pflege, wohl auch als Berufene zur Theilnahme an dem in Christo erschienenen Heil betrachtet zu haben, aber noch ohne für ihre intellectuelle Förderung außerhalb des häuslichen Kreises zu sorgen. Die älteste bekannte Anstalt für Blinde ist das Blindenhospital, welches Ludwig IX. im Jahre 1260 für die in dem egyptischen Kreuzzuge erblindeten 200 Krieger errichtete. Viele günstige Umstände mußten fortan zusammenwirken, um die Feststellung des Blindenunterrichts als eines eigenen und selbständigen Zweigs der Pädagogik anzubahnen. Das Wiedererwachen der Wissenschaften, wichtige Erfindungen, besonders die der Buchdruckerkunst, der Sauerteig der Reformation gaben auch dem Erziehungs- und Unterrichtswesen einen immer größeren Aufschwung und weiteren Umfang. Die christliche Idee von dem hohen Werthe jeder Menschenseele kam zu immer allgemeinerer Anerkennung und gab auch dem Geringsten im Volke einen Anspruch auf geistige Ausbildung. Als aber im 18. Jahrhundert der Volksunterricht sich immer mehr erweiterte, ward auch die Kluft zwischen dem Wissen und Können der Vollsinnigen und der unter ihnen lebenden Blinden immer größer und merklicher. Die damals so laut verkündigten Menschenrechte konnten nicht verfehlen, edlere Denker zu ihrer Anwendung auch auf die Blinden und Taubstummen zu reizen, welche als mannigfach Vernachläßigte unter ihren glücklicheren Mitmenschen wandelten. Es ist kaum 80 Jahre her, daß zwei Deutsche an besondere Lehrmittel für Blinde dachten. Der Erfinder der Schach- und Sprachmaschine, von Kempelen in Wien, Lehrer des blinden Fräuleins von Paradies, und Chr. Niesen in Mannheim, Lehrer des Blinden Weissenburg daselbst, haben die Bildungsfähigkeit der Blinden schon vor dem französischen Professor Valentin Haüy erkannt. Allein diesem bleibt immerhin das unbestreitbare Verdienst, die schöne Idee einer allgemeinen Blindenbildung

*) Eine vollständige Darlegung, wie man im Alterthum über die Blinden dachte und für sie sorgte, wäre eine dankenswerthe Arbeit für einen Philologen; soviel wir wissen, findet sich nirgends etwas der Art.

nicht bloß gefaßt, sondern auch mit unermüdeter Beharrlichkeit ausgeführt zu haben. Haüy erzählt selbst, wie er auf den Gedanken einer Blindenbildungsanstalt geführt wurde: „Etwas neues von seltsamer Art, schreibt er 1786, zog vor einigen Jahren eine Menge Leute nach einem der Vergnügungsorte in der Nähe der öffentlichen Spaziergänge (in Paris), wo ehrbare Bürger gegen Abend einige Erholung suchen. Acht bis zehen arme Blinde, Brillen auf der Nase, standen vor einem Notenpult, auf welchem Musikalien aufgelegt waren, und spielten eine mistönende Symphonie, welche die Anwesenden zu belustigen schien. Ein Gefühl ganz anderer Art bemächtigte sich unserer Seele und wir faßten augenblicklich den Gedanken an die Möglichkeit, zum Besten dieser Unglücklichen die Mittel in Anwendung zu bringen, von denen sie nur einen scheinbaren und lächerlichen Gebrauch machten. Erkennt nicht der Blinde, sagten wir zu uns, die Verschiedenheit der Gegenstände an der Verschiedenheit ihrer Formen? Täuscht er sich über den Werth eines Geldstücks? Warum sollte er nicht Noten und Buchstaben von einander unterscheiden, wenn ihm ihre Zeichen fühlbar gemacht werden?"

Damit war der Grundgedanke des Blindenunterrichts gefunden. Die Stelle, welche bei uns dem Gesicht zugewiesen ist, sollte bei den Blinden der Tastsinn übernehmen; wenn bei uns alles auf das Auge berechnet ist, so sollte bei ihnen alles auf die Fingerspitzen berechnet sein. Das glückliche Zusammentreffen mit dem Fräulein Paradies, welches die gütige Vorsehung im Jahr 1784 nach Paris führte, trug viel zur Entwicklung und Verwirklichung des allgemeinen Gedankens bei. Von ihr und einigen in Frankreich gebildeten Blinden entlehnte Haüy ermuthigende Erfindungen und Lehrmittel, und so reifte in ihm der Gedanke einer zureichenden Bildung auch solcher Kinder, welche neben dem Gesicht auch der äußeren Mittel entbehrend, bis dahin zum Bettel genöthigt waren; er faßte den Plan einer allgemeinen Erziehungsanstalt für blinde Kinder. Bald war Haüy im Stande, theoretisch und praktisch der Akademie der Wissenschaften seine Methode vorzulegen, deren Urtheil dahin gieng: „Daß viele Versuche bis dahin gemacht, viele Mittel, um Blinde zu bilden, mit mehr oder weniger Erfolg, vereinzelt angewendet worden seien, daß aber niemand daran gedacht habe, jene verschiedenen Mittel zu sammeln, zu sichten, zu erweitern, zu besprechen und sie zu einer systematischen und vollständigen Methode auszubilden. Dieses Verdienst bleibe dem edlen Haüy ungeschmälert." Um die Blinden lesen zu lehren, bediente er sich erhabener Buchstaben, welche der Blinde durch das Gefühl ebenso kennen lernen mußte, wie das sehende Kind geschriebene oder gedruckte durch den Gesichtssinn. Diese Buchstaben waren beweglich wie die Typen und konnten von den Blinden in den Falzen eines Brettes aneinander gereiht werden, wie die Lettern von einem Setzer. Dasselbe Verfahren wurde bei den Ziffern zum Rechnen und bei den Musikzeichen angewendet. Das Bedürfnis von Büchern zum Gebrauch der Blinden führte Haüy auf den erhabenen Druck, als dessen Erfinder er bezeichnet wird. Sein Schüler Le Sueur befühlte nämlich einst eine stark gedruckte Beerdigungskarte, auf deren Rückseite er den Buchstaben O erkannte. Als hierauf Haüy mit dem Schlitzer seines Federmessers auf starkes Papier Buchstaben eingrub, erkannte sie sein Schüler mit Leichtigkeit, indem er sie auf der Rückseite befühlte, und erweckte so in ihm die Idee von erhaben gedruckten Büchern und einer Schrift für Blinde.

Nach Frankreich war Großbritannien das nächste europäische Land, in welchem Blindenanstalten gegründet wurden. Die erste derselben entstand 1790 zu Liverpool als edelmüthige Stiftung eines Bürgers, herbeigeführt durch die Erfahrung, daß in Folge der natürlichen Blattern viele Menschen das Gesicht verloren hatten. Schon 1791—1793 entstand durch Unterzeichnung in Edinburgh eine weitere Anstalt, worauf die in Bristol, London (1800), in Dublin (1809) und in Norwich folgten. Nicht ohne Bedeutung und dem praktischen Sinn der Engländer entsprechend ist es, daß die englischen Anstalten ihr Augenmerk vorzugsweise auf Handarbeit und in zweiter Linie auf Kirchengesang und Orgelspiel richteten. Erst später, hauptsächlich von Deutschland an-

geregt, haben die englischen Blindenanstalten für die höhere geistige Ausbildung auch mittels erhaben gedruckter Schriften gesorgt. Deutschland war das dritte Land, wo der Blindenunterricht und zwar in der größten Ausdehnung sich verbreitete. Hatten sich schon früher im südlichen Deutschland, in Wien und Mannheim die ersten fruchtbaren Keime der neuen Bestrebung entwickelt, so wurde auch jetzt wieder Wien der Ausgangspunct für Erweiterung des Unterrichts. Nachdem 1805 Armendirector Klein mit einem fähigen blinden Knaben den Unterricht begonnen hatte, wurde 1809 eine förmliche Bildungsanstalt gegründet, welche Klein während eines 45jährigen Wirkens als Lehrer und Vorsteher zu hoher Blüte brachte, wie er überhaupt theoretisch und praktisch, durch Erfindungen und Schriften als einer der hauptsächlichsten Gründer und Beförderer des Blindenwesens in Deutschland zu betrachten ist. Fast zu gleicher Zeit entstand im nördlichen Deutschland eine Blindenanstalt zu Berlin, deren Ursprung der Begründer und vieljährige Director derselben, Prof. Zeune in der Centralbibliothek von Brzoska, Oct. 1839 erzählt. Im Sommer 1806 zeigte nämlich Haüy, der von Paris nach Petersburg reiste, um dort eine Blindenanstalt einzurichten, in Charlottenburg dem Könige Friedrich Wilhelm an einem seiner Zöglinge die Ergebnisse seines Unterrichts und nannte ihm, als er eine ähnliche Anstalt für seine Staaten wünschte, eben Zeune, der schon vorher über diesen Gegenstand viel nachgedacht und sich auch mit Aerzten darüber besprochen hatte. Der König beauftragte nun diesen, den Anfang mit einigen Zöglingen zu machen, und hieraus entwickelte sich durch Fürsorge der Regierung und durch Vermächtnisse wohlwollender Bürger (Rittmeister von Rothenburg vermachte der Anstalt sein ganzes fast 80,000 Thlr. betragendes Vermögen) die Blindenanstalt in Berlin. Von den Städten Wien und Berlin aus haben sich in den letzten 50 Jahren eine Menge Unterrichtsanstalten für Blinde über ganz Deutschland verbreitet, deren Zahl bis auf die neueste Zeit in erfreulichem Wachsthum begriffen ist. Desgleichen sind außerhalb Deutschlands seitdem viele Blindenanstalten errichtet worden.

So hatte die von Haüy ausgestreute Saat schon nach wenigen Decennien reichliche Früchte getragen und er konnte den Zweiflern gegenüber sich auf die große Zahl der Blinden berufen, die nunmehr zwar nicht mit Sehenden in die Schranken treten, aber doch durch irgend eine nützliche Thätigkeit sich Hülfsquellen eröffnen und der Wohlthätigkeit Gelegenheit geben können, sie ohne Verletzung ihres Ehrgefühls zu unterstützen. Er könnte heute mit dem Lehrdirector der pariser Blindenanstalt J. Guadet sagen: „Durchwandert ganz Frankreich, besuchet hier die Werkstätte des blinden Korbmachers, Bürstenbinders, Webers, welche sich durch ihrer Hände Arbeit ernähren, dort eines in seinem Fach ausgezeichneten blinden Clavierfabrikanten, wohnet den Lectionen von den Tonleiterübungen bis zur Harmonielehre an, welche von Blinden gegeben werden; steiget auf die Orgeln von mehr als 60 Kirchen, welche von Blinden gespielt werden, höret die Ausführung von allen musikalischen Erzeugnissen, von dem einfachsten Uebungsstück bis zur großen Orchestersymphonie, componirt und ausgeführt durch Blinde, tretet in das Studierzimmer oder in die Schulclasse von den Lehrern der Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Geographie, schönen Literatur, welche alle Blinde sind;" er könnte hinzufügen: „Durchreiset Europa, ja beide Welten, und sehet, wie die Völker mein Verfahren begierig aufnehmen und in ihren Ländern Schulen für die Blinden eröffnen; und saget mir dann noch, wenn ihr es waget, wozu deine Anstalt? Was kannst du aus den Blinden machen?"

Wie gelangt man nun aber zu diesen Resultaten? Als mangelhaft Organisirte gehören die Blinden zu denjenigen, deren Bildung in besonderem Sinn als Rettungswerk erscheint und in pädagogischer und didaktischer Beziehung eine exceptionelle Behandlung erfordert (Palmers ev. Päd. 2. Aufl., S. 688 ff.). Der Familie konnte diese Aufgabe nicht in die Länge überlassen bleiben, wenn nicht viele Blinde der Verwahrlosung anheimfallen sollten. Eine wohldurchdachte Methode des Blindenunterrichts konnte sich nur in Anstalten ausbilden und zur Reife gelangen und so war die

Institutserziehung für die Blinden in der Natur der Dinge begründet. Die Anstalten, welche sich nun im Laufe der Zeit gebildet haben, sind hauptsächlich dreierlei Art: 1) vereinigte Taubstummen- und Blindenanstalten, 2) Blindenasyle und 3) Blindenerziehungsanstalten. Das Widernatürliche, Unpädagogische, ja Grausame der Vereinigung von Gehörlosen und Blinden, also von Kindern, welche ohne alle Communicationsmittel in unüberwindlicher Trennung einander gegenüber stehen, zu gemeinsamer Erziehung, zu welcher hauptsächlich nur ökonomische Rücksichten führen konnten, ist in neuerer Zeit aufs schlagendste nachgewiesen worden. Wo sie bisher bestand, wird sie allmählich gelöst und neue Anstalten in dieser Form werden wohl schwerlich mehr errichtet werden, so daß sie, in Deutschland wenigstens, als überwunden betrachtet werden kann. Der Asylsform oder derjenigen, wo Blinde jeden Alters unter Trennung der Geschlechter eine Zuflucht finden, um neben geistiger Anregung und religiöser Unterweisung vorzugsweise zu gewinnbringender Arbeit befähigt und angehalten zu werden, liegt zwar der wahre Gedanke zu Grunde, daß die technische Bildung des Blinden, seine Befähigung zum Broderwerb von großer Wichtigkeit für ihn ist; allein auf der einen Seite wird dadurch die geistige und musikalische Bildung zu sehr in den Hintergrund gedrängt, auf der andern muß das Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen, von blinden Schülern, Lehrlingen und Arbeitern Misstände herbeiführen, welche alle Vortheile solcher Anstalten weit aufwiegen. Die zweckmäßigste Art der Blindenbildung ist mithin die durch Erziehungsanstalten, wie sie sich in den letzten Decennien, besonders in Frankreich und Deutschland gebildet haben, wiewohl es an Anzeichen nicht fehlt, die Blindenerziehung werde von den Anstalten zur Familie, von welcher sie ausgegangen ist, zurückkehren. Die Unterrichtsmethode nämlich scheint in der Hauptsache jetzt abgeschlossen zu sein, so daß sie unter Benutzung der öffentlichen Schule auch in den Familien angewendet und dadurch ihr Nutzen viel weiter ausgedehnt werden könnte; daneben müßten freilich Normalanstalten zum Behuf einer gründlicheren Bildung und namentlich zur Weiterentwicklung der Methode immerhin fortbestehen.

Die Blindenerziehungsanstalt, welche wir hier im Auge haben, ist im allgemeinen eine Anstalt, in welcher blinde Kinder christlich erzogen und insbesondere in Schulkenntnissen, in der Musik und in Handarbeiten so unterrichtet werden sollen, daß sie in den Stand gesetzt werden, durch ihr Wissen, ihre Kunstfertigkeit oder ihre Arbeit zu ihrem Lebensunterhalt beizutragen oder sich eine Existenz zu begründen. Bei kleinen Anstalten kann der Vorsteher und Lehrdirector oder Hauptlehrer zugleich die Verwaltung besorgen, bei größeren ist ein besonderer Verwalter nothwendig. Die Knaben und Mädchen, welche einer solchen Anstalt anvertraut werden, stehen gewöhnlich im Alter von 8—12 Jahren und gehören allen Gegenden und Ständen eines Landes an. Die meisten sind von armer, niedriger Abkunft. Natürlich ist ihre vorangegangene Erziehung höchst verschieden. Die einen kommen aus sorgfältig bewahrenden Händen, die andern gehörten Familien an, welche sie fortwährend sich selbst und ihrer mangelhaften Naturbeschaffenheit überließen. Die natürliche Verschiedenheit der Begabung ist bei blinden Kindern in Vergleichung mit vollsinnigen in Folge besonderer Umstände sehr vergrößert. Der eine Blinde leidet sein Leben lang an der Ursache, welche seine Blindheit hervorbrachte, bei einem andern wirkte sie nicht über den Augenblick seiner Erblindung hinaus. Hier hat allein der Sehnerv gelitten, dort wurde das ganze Gehirn afficirt. Das Gefühl der Fingerspitzen ist ein ganz anderes bei dem, dessen Hände vor der Winterkälte und dem Einfluß fremder Körper geschützt waren, als bei dem, dessen Haut rauhe, ländliche Beschäftigungen verhärteten. Die einen haben niemals das Tageslicht erblickt, und kennen nur, was sie betasten konnten, andere haben 6 Jahre lang gesehen und eine Vorstellung von dem Himmelsgewölbe, von der Gestalt eines Berges, Hauses, Baumes, Pferdes &c., von der Verschiedenheit der Farben &c. sich bewahrt. Dies alles bedingt eine bedeutende geistige Verschiedenheit unter den Kindern einer Blindenanstalt. Die Bildungsaufgabe für dieses Leben ist bei Blinden durch ihre mangelhafte

Organisation beschränkt, die Organisation für ihre höhere hingegen und die Aufgabe der Erziehung in dieser Hinsicht ist dieselbe wie bei den Vollsinnigen. Was zuerst die physische Erziehung betrifft, so giebt sich natürlich das sehende Kind weit mehr Bewegung als das blinde, daher sich auch seine körperlichen Kräfte glücklicher entwickeln. Es beobachtet Haltung und Gang seiner Umgebung, und der natürliche Nachahmungstrieb thut das Weitere. Das blinde Kind entbehrt dieses Hülfsmittels. An die Stelle der natürlichen Erziehung muß bei ihm eine methodische, künstliche treten, welche um so mehr nachzuholen hat, je mehr das blinde Kind zu Hause verwahrlost war. Da gilt es oft, 8—10 Jahre alte Kinder gehen, essen, sich ankleiden zu lehren und an die nothwendigste Reinlichkeit zu gewöhnen. Zur weitern Ausbildung und Kräftigung des Körpers dienen sodann frische Luft, Arbeit im Freien, auch im Schein der Morgensonne, deren Strahlen der Blinde begierig einsaugt, Spaziergänge und fleißiges Baden. Von eigentlichen Leibesübungen können die einfacheren an Barren und Reck und namentlich die mit den Handgewichten empfohlen werden, auch zur Verbesserung der Haltung Uebungen im regelmäßigen Gehen. Den eigenthümlichen Krankheitsanlagen der Blinden, skrophulösen und hektischen Erscheinungen, ist von Seiten des Anstaltspersonals und der ärztlichen Aufsicht sorgfältige Rechnung zu tragen. Die sittliche Erziehung stößt auf ähnliche Misstände wie die physische. Viele Kinder treten so verwahrlost ein, daß ihnen nicht nur jeder Begriff des Schicklichen, sondern selbst die Unterscheidung von Gut und Bös abgeht. Außerdem kann ja die Entbehrung des herzerfreuenden, Leben weckenden Lichtes nicht ohne Einfluß auf das Geistes- und Gemüthsleben des Blinden bleiben. Stimmen auch die erfahrensten Blindenerzieher im Lobe seiner natürlichen Eigenschaften überein, und muß man auch der Behauptung widersprechen, daß jenen Unglücklichen Eigensinn, Undankbarkeit, Mistrauen, grobsinnliche, namentlich geschlechtliche Begierde mit einer gewissen Nothwendigkeit anhafte und das Gewissen in ihnen weniger thätig sei, so deuten diese Beschuldigungen doch auf Gefahren ihrer sittlichen Entwicklung hin. Am häufigsten tritt bei Blinden ein dünkelhaftes Wesen hervor, welches durch Lob und Bewunderung ihrer Leistungen von Seiten der Sehenden genährt wird. Was kann da dem Uebel an der Wurzel begegnen, als eine religiöse Erziehung, zu welcher alle Factoren der Anstalt, Einrichtung und Geist des Instituts, das ganze Personal, Zucht und Unterweisung, namentlich die religiöse, zusammenwirken. Es muß dem Blinden ein innerliches Licht angezündet, die Innenwelt recht weit und tief für ihn erschlossen werden, damit er die Mängel seines Daseins vergessen und sich demüthig Gottes Rathschlüssen unterwerfen lerne. Die Uebung in Gottes Wort, die Weckung des religiösen Sinnes, das glaubige Hoffen auf den Herrn, der auch dem Blinden die Augen aufthut, auf eine Lichtwelt jenseits des Grabes, die Uebung im stillen Gebetsumgang mit Gott, außerdem aber auch die Bereicherung des innern Lebens durch die edelsten Erzeugnisse menschlicher Kunst (Poesie und Musik) — das werden die Hauptmittel zu jenem Zwecke sein. Was die intellectuelle Bildung betrifft, so hat der noch nicht unterrichtete Blinde in der Regel durch den Kanal des Gehörs einen hinlänglichen Vorrath des Wissens gesammelt, um sich in einer geistigen Dämmerung zu befinden, welche ihn nach dem vollen Tag begierig macht. Er mißt mit Schmerz den Abstand, welcher ihn von dem Sehenden trennt. Daher sein unersättliches Verlangen, den Kreis seiner Kenntnisse zu erweitern. Mit dieser Wißbegierde hat Gott seine Lernfähigkeit in ein gleiches Verhältnis gesetzt. Der Blinde hört mehr als wir, weil er durch die Außenwelt weniger zerstreut ist. Sein Zustand nöthigt ihn, auf alles, was in seiner Umgebung vorgeht, genauer zu merken; er hat ein treueres Gedächtnis als wir, weil er genöthigt ist, diesem Vermögen mehr anzuvertrauen, und nicht so viele Mittel besitzt, sich etwas ins Gedächtnis zurückzurufen. Er ist gesammelter beim Unterricht und die erhaltenen Eindrücke verwischen sich nicht alsobald bei ihm durch Abschweifen auf einen andern Gegenstand. Er hält das Aufgenommene fest und folgt dem Bedürfnis, durch innere Verarbeitung es noch mehr zu seinem bleibenden geistigen Eigenthum zu machen.

Dazu kommt bei den meisten Blinden eine Beharrlichkeit, welche man bei Vollsinnigen gleichen Alters in der Regel vergeblich suchen dürfte. Das alles befähigt ihn in hohem Grade zum Lernen. Die Blinden-Erziehungsanstalt, wie wir sie im Auge haben, soll nun allen Zöglingen einen Elementarunterricht geben, der die gewöhnlichen Volksschulfächer in erweitertem Maße in sich begreift, also namentlich auch Formenlehre, Naturgeschichte, Naturlehre, Gesundheitslehre, Musik (Gesang und Clavier). Kleinere Anstalten können die Fächer beschränken. Vorlesestunden müßen dem Realunterricht zur Seite gehen. Den Memorirstoff werden die verschiedenen Fächer, besonders die Religion darbieten, auch poetische Musterstücke verschiedener Gattung. Was den industriellen oder technischen Unterricht betrifft, so wäre hier zu solchen Uebungen und Arbeiten anzuleiten, welche geeignet sind, die Geschicklichkeit der Hände stufenweise zu entwickeln. Ist dieser Unterricht zum Ziel geführt, so sollte die durch ihre Anlagen und gesellschaftliche Stellung auf Handarbeit angewiesene Mehrzahl der Zöglinge, für welche ein höherer Unterricht keinen Nutzen hätte, sondern eher der Arbeit entfremdend wirken würde, in eine förmliche Arbeitslehre treten, neben welcher nur etwa auf Uebung und Erhaltung der erworbenen Kenntnisse ein Augenmerk zu richten wäre. Blinden Jünglingen aus wohlhabenden Familien dagegen, Zöglingen von ausgezeichneter, namentlich musikalischer Begabung sollte entweder in einer höheren Classe innerhalb der Anstalt oder auf außerordentlichem Wege ein weitergehender Unterricht eröffnet werden, welcher sie zu einer höheren allgemeinen Bildung führte, wohl auch über ihre rechtliche Stellung in der Gesellschaft aufzuklären hätte, theils um allerlei falschen Gelüsten bei ihnen vorzubeugen, theils um sie vor Beeinträchtigungen zu schützen, den musikalisch Begabten aber zugleich in der Musik eine höhere theoretische und praktische Bildung gewährte.

Was die einzelnen Unterrichtsfächer betrifft, so ist natürlich bei dem Blinden das Lesen und Schreiben ganz eigenthümlicher Art. Jenes wird ihm nur durch tastbare Schrift ermöglicht. Die in Büchern für Blinde angewandte Druckschrift ist doppelter Art. Der Hochdruck, welcher eine erhabene tastbare Schrift liefert, die durch eine erhabene Punctirung noch fühlbarer gemacht werden kann, und die Stachelschrift mit der Form der lateinischen Lapidarbuchstaben, wo den Schriftzug bildende von Typen eingeschlossene Metallspitzen eine sehr fühlbare Schrift erzeugen. Solche Schriften lernen Blinde fast mit derselben Leichtigkeit lesen, wie Sehende die Druckschrift. Das Schreiben hat für den Blinden nur dann einen Werth, wenn er sein Geschriebenes selbst wieder lesen kann. Hiezu empfiehlt sich der Stechapparat des blinden Oberlehrers Knie in Breslau, welcher in Deutschland sehr verbreitet ist. Das Pariser Institut giebt der von dem blinden Lehrer Braille erfundenen Punctirschrift den Vorzug, welche aus wenigen Zeichen sehr sinnreich combinirt zum Verkehr der Blinden unter einander sich empfiehlt, aber nichteingeweihten Sehenden unverständlich sie von diesen noch mehr isolirt und deshalb kaum zu billigen sein möchte. Im Rechnen machen die meisten Blinden gute Fortschritte. Die Entwicklung des Zahlenbegriffs geschieht am einfachsten an den zehn Fingern, von denen man auf die russische Rechentafel übergeht, als die beste Versinnlichung des Zehnersystems. Uebrigens soll das Rechnen der Blinden in der Regel nur Kopfrechnen sein. Beim Tafelrechnen bedient man sich eines sogenannten Rechenbretts, in welches die fühlbaren Ziffern nach der gegebenen Reihenfolge 2c. eingesteckt werden. Die Formenlehre als besonderer Lehrgegenstand weckt und regelt vorzugsweise das innere Anschauungsvermögen und bewirkt die Möglichkeit, dem Nichtsehenden vieles anschaulich zu machen, wozu das Auge unentbehrlich scheint. Knie nennt diesen Unterricht das eigentliche Sehenlernen des Blinden. An leicht zu beschaffenden Versinnlichungsmitteln ist hier kein Mangel. Die Naturbeschreibung, bei der man sich der tastbaren Gegenstände selbst oder plastischer Nachbildungen, geschnitzter und ausgestopfter Thiere 2c. bedient, ist zur Vervollständigung des Anschauungskreises blinder Kinder unentbehrlich. Auch die Bekanntschaft mit den Grundzügen der Naturlehre bedarf der Blinde zu einer befriedigenden Stellung und Bewahrung in Natur und Leben. Einfache Versinnlichungs-

mittel sollten hiezu nirgends fehlen. Hieran könnten sich technologische Mittheilungen anschließen, durch welche der Blinde, der mit den Körpern und ihren Eigenschaften bekannt geworden ist, nun ihre Verarbeitung und Anwendung im täglichen Leben kennen lernen würde. Zum Unterricht in der Geographie sind den Blindenanstalten in erhabenen, fühlbaren Karten, Globen und Versinnlichungsmitteln aller Art hinlängliche Hülfsmittel dargeboten, welche zum Theil auch wieder zum Geschichtsunterricht, einem Lieblingsfache der Blinden, benützt werden können. Der Religionsunterricht ist den blinden Kindern zwar in derselben Weise wie sehenden, aber aus den oben angedeuteten Gründen mit besonderer Sorgfalt zu ertheilen. Die allgemeine Regel: „Besser, Weniges klar und vollständig wissen, als Vieles undeutlich und oberflächlich" gilt auch für den Blindenunterricht; man hat aber dabei noch besonders zu beachten, daß der Blinde von dem, was er nicht sieht, nicht durch das Gehör, sondern durch das Getast Anschauungen gewinnen muß und darum von vielem reden kann, wovon er keine Vorstellung hat, woraus gar leicht ein, auch den geübteren Lehrer täuschendes, unfruchtbares Gedächtnis- und Scheinwissen bei ihm entsteht, dann, daß Vielwisserei bei dem Blinden, welcher das ungeheure Gebiet dessen, was er nicht weiß, weniger ahnt, nicht nur unbefriedigte Ansprüche, sondern auch leicht einen gefährlichen Eigendünkel erzeugt. Bei vorzüglich begabten Blinden läßt sich die Frage erheben, ob man ihnen nicht den Weg zu einer höheren Bildung eröffnen solle, um sie zum Lehrerberuf vorzubereiten? Denn wenn man bedenkt, wie wenige Berufsarten ihnen offen stehen, wie manche Eigenschaften den begabten Blinden für den Lehrerberuf empfehlen, so wird man ihm denselben, wenn auch nicht im allgemeinen anrathen, doch im einzelnen Falle nicht versperren können, ja man wird Blinde namentlich beim Blindenunterricht neben sehenden Aufsehern als Repetitoren und Lehrer verwenden dürfen, wenn man auch in erster Linie für Blindenanstalten sehende Lehrer wählen wird. Guadet in Paris spricht sich unbedingt dafür aus. Er sagt: Unsere Lehrer sind mit den Methoden des Blindenunterrichts vollkommen vertraut, weil sie selbst dadurch ihre Kenntnisse erlangt haben; sie eignen sich besser als sehende Lehrer, den Verstand unserer Zöglinge zu bilden, denn sie leiten sie auf Wegen, die sie selbst schon durchlaufen haben, oft auf schwierigen Pfaden — von denen sie aber die kleinste Unebenheit aus eigener Erfahrung kennen. Wer wird besser als ein blinder Lehrer ermessen, was man von dem Tastsinn erwarten darf und welches die Grenzen dieses Sehens sind? — Für ebenso geeignet hält er blinde Lehrer zum Unterricht von Sehenden in Schulen, Pensionaten und Familien. Die Tonkunst ist dasjenige Gebiet, auf welchem die Nichtsehenden den Vollsinnigen zum mindesten nicht nachstehen. Ihre Musikanlage ist bekannt. Wie das Gefühl, so hilft auch das Gehör bei den Blinden die Stelle des Gesichtes vertreten und wird dadurch zu einer beständigen Uebung genöthigt, welche es außerordentlich verfeinert, so daß dadurch die Entwicklung des musikalischen Sinnes von einem bewunderungswürdigen musikalischen Gedächtnis unterstützt, gar sehr befördert wird. So wissen die Zöglinge des pariser Blindeninstituts, welche zum Orchester der Anstalt gehören, abgesehen von den Clavier- und Violinstücken, die sie beim Unterricht lernen, immer ihre Partie in drei bis vier Symphonieen, ebenso vielen Ouverturen, und können ganze Messen auswendig; der blinde Kapellmeister aber weiß die vollständige Partitur aller Stücke, die unter seiner Leitung aufgeführt werden, und die Ausführung schreitet von Anfang bis zum Ende in vollkommener Ordnung und Einheit fort, obgleich die Mitwirkenden den Stab, das Auge, die Bewegungen des Dirigenten, auf welche bei vollsinnigen Musikern so viel ankommt, nicht sehen können. Dies Talent kann im Interesse der Bildung und Versorgung der Blinden nutzbar gemacht werden. Die Musik erschließt ihnen eine reiche Quelle der Erheiterung, Erhebung und Veredlung, während freilich der musikalische Broderwerb nicht ohne Gefahren ist (man denke an die herumziehenden, nicht selten dem Bettel und der Ausschweifung ergebenen blinden Musikanten) und eine sorgfältige sittlich-religiöse Erziehung als Gegengewicht gegen diese Versuchungen als

um so nothwendiger erscheinen läßt. Allein da gerade die Musik dem Blinden als Lehrer, ausübendem Musiker, Organisten und Clavierstimmer zumal in großen Städten noch den ausreichendsten, sichersten Broderwerb gewährt, so hat auch die kleinere Anstalt die Pflicht, entschiedenes Talent zu wecken und zu pflegen, und die größeren thun wohl daran, wenn sie auf die musikalische Ausbildung der talentvolleren Zöglinge einen hohen Werth legen. Die gewerblich-technische Bildung endlich findet nur in Kraft und Vermögen des Blinden ihre Grenzen und seine abhängige Lage, die große Bildungsfähigkeit des Tastsinns und der menschlichen Hand, der Segen, der in der Handarbeit, die Gefahr, die im Müßiggang liegt, begründen die dringende Mahnung an ihn: arbeite und schaffe mit den Händen etwas Gutes! Es ist darum Pflicht der Blindenanstalten, alles zu thun, um ihre Zöglinge in dieser Beziehung sorgfältig auszubilden. Schon die Familie muß sich hüten, den natürlichen Thätigkeitstrieb in dem blinden Kinde einschlummern zu lassen, vielmehr es frühe mit angemessenen Gegenständen beschäftigen und stufenweise zu allerlei nützlichen Verrichtungen anleiten. In der Anstalt sodann muß das Kind den Tag über vor allem Müßigsitzen bewahrt, in der vom theoretischen Unterricht freien Zeit praktisch beschäftigt, zur Arbeit und durch Arbeit erzogen werden. Nachher aber erhalten die betreffenden Zöglinge ihre weitere Gewerbsbildung am besten in der Erziehungsanstalt selbst oder in einer besondern gewerblichen Anstalt. Die Erfahrung hat nämlich gelehrt, daß der gewerblich gebildete Blinde alleinstehend in der Regel sich nicht fortbringen kann. Für alle nun, welche weder selbständig werden, noch zum Betrieb ihres Geschäfts in Familien ein Unterkommen finden können, ist ein Arbeitsasyl erforderlich, welches ihnen als Lohn für ihre Arbeit ihren Unterhalt bietet und wo auch die Lehrlinge, wenn sie nicht zu jung eintreten, zum Theil durch die älteren Blinden weiter gebildet werden können. Die Unterweisung der Nichtsehenden in Handarbeiten ist der schwierigste, am meisten Geduld und Nachdenken erfordernde Theil des Blindenunterrichts. Es sind aber auch die sinnreichsten Hülfsmittel dazu erfunden und dargeboten. Das methodische Verfahren dabei beruht in der Hauptsache darauf, daß man das ganze Verfahren bei jeder Arbeit in seine einzelnen Handgriffe auflöst und jeden derselben dem Blinden langsam vormacht, während man ihn die dabei nöthige Lage, Richtung und Bewegung der Hand des Lehrers befühlen läßt. Erst nachdem er durch sorgfältiges Nachgreifen sich ein zusammenhängendes deutliches Bild von dem ganzen Verfahren gemacht hat und nun selbst zu arbeiten anfängt, muß ihm durch Handführung nachgeholfen und allmählich Geläufigkeit bei ihm erzielt werden. Mündliche Erläuterungen können wohl die Handführung begleiten und ihr nachfolgen, aber sie nicht ersetzen. Die Finger haben dabei die Stelle des Auges zu vertreten. Natürlich kann dieser Unterricht nicht Sache eines jeden Handwerkers sein und für diesen Theil der Blindenbildung hauptsächlich wird man daher besonderer Anstalten mit tüchtigen, auch pädagogisch befähigten Lehrern nicht entbehren können, wobei auch Blinde zum Unterricht und zur Nachhülfe mit Erfolg benützt werden mögen. Die Zahl der einen Verdienst gewährenden Arbeiten, welche der Blinde erlernen kann, ist nicht unbedeutend. Leider wird sie durch die Concurrenz der Sehenden und besonders der Maschinen stets vermindert. Bei feineren Arbeiten fertigt der Blinde in einem Tage, was der Sehende in zwei Stunden hervorbringt. Bei gröberen Gegenständen ist er vielleicht im Stande, ½, ⅔ oder ¾ Taglohn zu Wege zu bringen. Die Asyle haben daher das aufzusuchen, was die sonstige Industrie an gröberen Arbeiten und Gegenständen des allgemeinen Gebrauchs und leichteren Absatzes den Blinden übrig läßt. Auch unter günstigen Umständen und bei großem Fleiß wird dann freilich der reine jährliche Verdienst eines Blinden den Betrag von 100 Thalern selten übersteigen. Es eignen sich aber für ihn besonders Flechtarbeiten aus Stroh, Weiden, Rohr, Tuchkanten, Litzen und Draht, Spinnen, Stricken, Netzstricken, Weben und Bandweben; manche Arbeiten des Schusters, des Seilers, Tischlers, Drechslers, Bürstenmachers, Buchbinders und Papparbeiters, zum Theil mit eigenthümlichen Vorrichtungen und Werkzeugen, zum

Theil nur unter Beihülfe von Sehenden. Zu häuslichen Verrichtungen können Blinde von früher Jugend an in weitem Umfange angeleitet werden. Was die Erholung der Blinden betrifft, so macht das Kartenspiel mit fühlbar bezeichneten Spielkarten, welches manche Anstalten für unverfänglich halten, denn doch in der Hand der Blinden einen widerlichen Eindruck, und das Rauchen, welches manche dem erwachsenen Blinden nicht versagen wollen, muß wegen Feuersgefahr mit großer Vorsicht behandelt werden. Für das Anstaltsgebäude sind gesunde Lage, Luft und Licht mindestens ebenso nothwendig, als bei Vollsinnigen, letzteres nicht bloß um der Lehrer und nicht völlig erblindeten Kinder willen, sondern weil auch die Blinden ein physisches Bedürfnis des Lichtes haben. Das Gebäude sollte sich in einer stillen, gesunden Gegend befinden, die einen möglichst trockenen und ebenen Boden hat, und darum eher etwas hoch als tief gelegen ist, fern vom Verkehr lebhafter Straßen, vom Wasser und andern Vertiefungen, wo Blinde leicht zu Schaden kommen können; es sollte wenigstens von einigen Seiten eine freie und sonnige Lage haben, mit einem Turnplatz und einem Garten verbunden, zur freien Bewegung der Zöglinge in ihren täglichen Freistunden zum Theil mit schattigen Bäumen für die heißen Sommertage, mit etwas breiten Wegen, die auf beiden Seiten Barrièren haben von rundlich glatt gehobelten Latten. Das Unregelmäßige, Irreleitende sollte bei allen Oertlichkeiten vermieden, und überall eine bequeme Circulation durch angebrachte leitende Seile oder Handstangen hergestellt werden.

Statistische Notizen theils nach den Schriften von Lachmann und Hientzsch, theils nach den neuesten Zählungen.

Staaten.	Bevölkerung.	Zahl der Blinden.	Zahl der Unterrichtsfähigen.	Zahl der Arbeitsfähigen.	Zahl der vorhandenen Anstalten.	Zahl der zu wünschenden Anstalten.	Zahl der Zöglinge.
Deutsche Staaten Oestreichs	12½ M.	9050	1100	1550	4	8	120
Preußen	15½ M.	14,031	1700	2400	11		167
Bayern	4½ M.	3355	400	575	1	8	32
Hannover	1,800,000	1200	83		1	2	52
Sachsen	1,704,908	1710	200	300	1	3	30
Württemberg	1,703,309	1515	150	220	2	4	20
Baden	1,304,189	248	118	70	1	2	18
Braunschweig	265,746	279	34	50	1		11
Großherzogthum Hessen .	853,000	78 (unter 20 Jahr.)			1		28
Freistaat Hamburg . .	157,284	165	20	30	1	1	14
„ Frankfurt . .	661,172	69	8	15	1		6
Ganz Deutschland . . .	43½ M.	36,758	4450		25	59	416

25 Anstalten in Deutschland: Berlin (gegründet 1806), Wien 1808, Prag 1807, Dresden 1809, Breslau 1818, Gmünd 1823, Linz 1824, Presburg 1825 (später in Pesth), Freising 1826 (1836 nach München), Stuttgart 1827, Bruchsal 1828 (1838 nach Freiburg), Braunschweig 1829, Hamburg 1830, Frankfurt, Paderborn 1842, Weimar 1825, Königsberg 1846, Wollstein 1853, Soest 1847, Düren 1845, Hannover 1843, Neu-Torney 1850, Wittstock 1853, Brünn, Friedberg.

Staaten.	Bevölkerung.	Zahl					
		der Blinden.	der Unterrichtsfähigen.	der Arbeitsfähigen	der vorhandenen Anstalten.	der zu wünschenden Anstalten.	der Zöglinge.
Frankreich	36 Mill.	30,000	3700	5100	3	7	95
Großbritannien, Irland .	27 Mill.	23,600	2800	4000	9	12	370
Neapel	8 Mill.	7000	840	1200	1		60
Schweden und Norwegen .	4,300,000	3700	450	640	1	2	20
Belgien	4 Mill.	4000	500	700	2		20
Holland	2,900,000	2400	300	410	1	1	54
Dänemark	2,150,000	2250	270	390	1	1	30
Schweiz	2,400,000	1600	200	280	2	3	32

Vorbezeichnete 20 außerdeutsche Blindenanstalten sind: Paris (1784 gegründet), Liverpool 1791, Edinburgh 1792, Bristol 1793, London 1799, Norwich 1805, Amsterdam 1808, Dublin 1809, Zürich 1809, Kopenhagen 1811, Stockholm 1817, Neapel 1818, Glasgow 1828, Brüssel 1835, Manchester 1837, Aberdeen 1839, Bern 1840, Straßburg, Bordeaux, Brügge. Außer diesen sind noch Anstalten in Petersburg seit 1806, Barcelona 1820, Warschau 1825, Philadelphia 1832 ꝛc.

Zum Schlusse sprechen wir für die weitere Entwicklung des Blindenwesens noch folgende Wünsche aus: einmal daß die Regierungen nicht nur die auf die Blinden, wie die auf die Taubstummen und Schwachsinnigen sich beziehende Gesetzgebung von veralteten Härten (in Bezug auf Testamente, Vermögensübernahme, Heirathen ꝛc.) reinigen und die rechtlichen Verhältnisse dieser Unglücklichen den jetzigen Zuständen gemäß feststellen, sondern auch für Erziehung und Bildung, Unterbringung und Versorgung der Blinden in Familien und Anstalten ausreichend sorgen und sorgen lassen; sodann daß diejenigen, welche sich mit diesem Gegenstand wissenschaftlich und praktisch beschäftigen, auf Vereinfachung der Unterrichtsmethode, der Lehr- und Versinnlichungsmittel, der Werkzeuge, auf Einigung über Schrift-, Zahl- und Notenzeichen, auf Herstellung von Lehrbüchern, welche auf den Grund der bisherigen Erfahrungen das Wesentliche für Eltern und Lehrer bündig darstellen, eifrig hinarbeiten; endlich daß die Ortsbehörden, Geistliche und Lehrer überall sich der Einzelnen annehmen und durch Belehrung, Rath und Anleitung die Familien in den Stand setzen, ihr Werk an solchen unglücklichen Mitgliedern zu thun.

Literatur. Ch. Niesen, Rechenkunst für Sehende und Blinde. Mannheim 1773. — Essai sur l'Education des Aveugles. Par N. Haüy. Paris 1786. — Belisar, über den Unterricht der Blinden, von A. Zeune, 5. Aufl. Berlin 1838. — Kurzer Unterricht für Eltern und Lehrer der Blinden, von C. F. Struve. Leipzig 1810. — Die blinden Tonkünstler von C. W. Kühnau. Leipzig 1810. — Lehrbuch zum Unterrichte der Blinden, von J. W. Klein. Wien 1812. — Geschichte meines Lebens, von L. von Baczko (blind) drei Bände. Königsberg 1824. — Daniel, allgemeine Taubstummen- und Blindenbildung, besonders in Familien und Volksschulen. 2 Thl. Stuttgart 1825. — Nachricht von dem k. k. Blindeninstitut und von der Versorgungs- und Beschäftigungsanstalt für erwachsene Blinde in Wien, von W. Klein, 1830. — Jäger, über die Behandlung, welche blinden und taubstummen Kindern in der Familie zu Theil werden sollte. Stuttgart 1831. — Kann man den Blinden das, was sie jetzt in besondern Anstalten lernen, nicht ebenso gut in öffentlichen Volksschulen lehren u. s. w. Aus der allgemeinen Schulzeitung 1835. N. 70, 71, 72. — Nachr. von der

Verfassung des Blindeninstituts in Pesth, und Abhandlung über die Nothwendigkeit einer Blindenerziehungsanstalt ꝛc. von A. J. Dolezálek. Pesth 1836. — Essai sur l'état physique, moral et intellectuel des aveugles etc. par P. A. Dufaur. Paris 1837. — Des aveugles et de leur éducation, ouvrage couronné par la Société de la morale chrétienne par Madame Eugénie Nieboquet etc. Paris 1837. — Beide vorangehende Schriften deutsch von J. G. Knie (blind), Oberlehrer der Blindenanstalt in Breslau. Berlin 1839. — Geschichte des Blindenunterrichts und der Blindenanstalten von J. W. Klein. Wien 1837. — Knie's pädagogische Reise durch Deutschland 1837. Stuttgart. — Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder, von J. G. Knie, Oberlehrer ꝛc. Berlin 1839. — Ansicht über die Erziehung der Zöglinge einer Blindenanstalt, über die Versorgungsanstalten für Blinde ꝛc. von A. J. Dolezálek. Pesth 1840. — Ueber die Nothwendigkeit einer zweckmäßigen Einrichtung und Verwaltung von Blinden-Unterricht-Erziehungsinstituten und von Beschäftigungs- und Versorgungsanstalten für erwachsene Blinde ꝛc., vom Professor W. Lachmann. 1843. — Annales de l'éducation des Sourds-Muets et des Aveugles, publiées par M. Ed. Morel. 1844. 6 Jahrgänge. — J. G. Hientzsch, über die Erziehung und den Unterricht der Blinden. 1851. — J. G. Hientzsch, Jahresschrift über das Blindenwesen. Berlin 1854. — Organ der Taubstummen- und Blindenanstalten in Deutschland ꝛc. Herausg. von Matthias. Friedberg. Jährlich 1 fl. 45 kr. — Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder im Kreise ihrer Familien v. Dr. K. A. Georgi. Dresden 1857. — Abbildungen des menschlichen Auges v. S. Th. Sömmering. Frankfurt 1801. — Georgi, K. A., Geschichte der Blindenanstalt zu Dresden. Dresden 1836. — Das menschliche Auge, seine Pflege, Krankheit und Heilung. Im Manuscript, mit Beiträgen von Beer und Jäger in Wien und Dr. Kuhl in Leipzig. — L'instituteur des aveugles. Journal mensuel par J. Guadet, Chef de l'Enseignement à l'Institution impériale des jeunes aveugles de Paris. — L'institut des jeunes aveugles de Paris. Son histoire et ses procédés d'enseignement, par J. Guadet. Paris 1850. **Wagner.**

Blochmann, Karl Justus, der Schüler Pestalozzi's, der Gründer und langjährige Leiter der unter dem Namen der „Blochmann'schen Anstalt" weit und breit bekannt gewordenen Lehr- und Erziehungsanstalt zu Dresden, einer der begabtesten und verdientesten neueren Pädagogen, wurde zu Reichstädt bei Dippoldiswalde im Königreich Sachsen am 19. Februar 1786 geboren. Sein Vater war daselbst Pfarrer, hatte aber ein so geringes Einkommen, daß die zahlreiche Familie nur bei möglichster Einschränkung bestehen konnte; dazu kam des Vaters Freude am Wohlthun, der keine Schwierigkeit und kein Opfer scheute, wenn es galt, dem Aermeren beizustehen. Noch ehe die Kinder herangewachsen waren, starb der Vater, der sie bis dahin selbst unterrichtet hatte. So kam es, daß Blochmann 1799 nach Bautzen geschickt wurde, wo er bis zum Jahr 1805 Schüler des Gymnasiums war. Um Theologie und Pädagogik zu studiren, bezog er darauf die Universität Leipzig, wo er während seines vierjährigen Aufenthaltes sich auch praktisch zum Lehrer auszubilden suchte. Das Jahr 1809 führte ihn in die Schweiz nach Ifferten im Kanton Bern, wo Pestalozzi's bekannte Anstalt blühte. Hier war es, wo Blochmanns pädagogische Natur zum vollen Bewußtsein ihres Berufes kam, und wo sein praktischer Sinn reiche Anregung erhielt. Zugleich wirkte die herrliche Natur des Schweizerlandes mit allem Nachdruck auf seine empfängliche Seele und gab seiner Neigung für die Naturwissenschaft, insbesondere für die Pflanzenkunde, Nahrung und Förderung. Hier schloß er Freundschaftsbündnisse mit Gleichstrebenden, von denen namentlich der hochverdiente Karl von Raumer und der gleichtreffliche Schacht ihm treu verbunden blieben. Nachdem er 8 Jahre lang Lehrer und Erzieher bei Pestalozzi gewesen war, kehrte er über Italien nach Deutschland zurück und ward 1819 Vicedirector der Friedrich-Augustschule in Dresden. In dieser Stellung verheirathete er sich mit Ottilie Schnorr von Carolsfeld, der Tochter des Leipziger Akademiedirectors Veit Hans

Schnorr von Carolsfeld, der Schwester des bekannteren Directors der Dresdener Gallerie Julius Schnorr von Carolsfeld. In glücklicher Ehe war er mit der trefflichen Frau, der glaubenstreuen und thatkräftigen Gefährtin in Freud und Leid, 35 Jahre vereinigt. Die Begeisterung für das Erziehungswerk, der Wunsch, seine pädagogischen Grundsätze und Erfahrungen selbständig zur Anwendung zu bringen, bestimmte ihn, 1824 eine eigne Lehr- und Erziehungsanstalt zu gründen. In dieser Absicht ward er durch den damaligen sächsischen Kabinetsminister Grafen v. Einsiedel und durch die Gnade des Königs Friedrich August kräftig unterstützt. Dabei war der Wunsch nicht unwirksam, der herrschenden rationalistischen Richtung, die ganz besonders in Sachsen sich festgesetzt hatte, nachdrücklich entgegenzuwirken. Das religiöse Moment der Erziehung aber war es, das Blochmann entschieden und aus innerster Ueberzeugung betonte. Hierin gieng er über die Principien seines Meisters hinaus, der, wie bekannt, eine positiv christliche Richtung nicht verfolgte. So eröffnete denn Blochmann im Oct. 1824 seine Erziehungsanstalt zu Dresden in dem zu diesem Behufe erworbenen Hause mit anstoßendem geräumigen Garten auf der großen Plauischen Gasse, in dem sie noch heute besteht. Im Jahre 1828 trat das Vitzthum'sche Familiengymnasium, auf einer im Jahre 1638 gemachten Stiftung beruhend, ins Leben und wurde mit der Blochmann'schen Anstalt so vereinigt, daß diese die Rechte eines Gymnasiums erhielt und somit ihre Schüler unmittelbar auf die Universität entlassen durfte. Als Director dieser vereinigten Anstalten hat Blochmann bis zum 1. October 1851 gewirkt und seiner Anstalt einen weit über Sachsens, ja über Deutschlands Grenzen hinausreichenden Namen erworben. Auch entgiengen ihm nicht wohlverdiente Auszeichnungen, indem er von dem Großherzog von Mecklenburg-Schwerin zum Geh.-Schulrath ernannt, sowie mit dem preuß. rothen Adler-, dem S. Ernest. Haus-, dem königl. sächs. Civilverdienstorden geschmückt wurde. In dem zuletzt genannten Jahre übergab er die Leitung seiner Anstalt seinem ältesten Schwiegersohne und vieljährigen Mitarbeiter, dem Dr. Bezzenberger, der zugleich von der Staatsregierung und Vitzthum'schen Administration zum Director des Vitzthum'schen Gymnasiums ernannt wurde. Noch zog er sich nicht ganz in die wohlverdiente Ruhe zurück, sondern behielt den Religionsunterricht der obern Classen und leitete einen Theil der Erbauungsstunden, mit denen die Anstalt ihre Arbeitswoche zu beginnen und zu schließen pflegt. Nachdem er im Mai 1855 die Hochzeit seiner jüngsten, vierten Tochter gefeiert, trat er mit seiner Gattin eine Reise nach Genf an, wo sein dritter Schwiegersohn, Dr Haccius, 1853 eine Erziehungsanstalt gegründet hatte. Dort sich an dem glücklich gediehenen Unternehmen herzlich erfreuend, noch einmal wiederkehrend in die ihm liebgewordene Alpenwelt, an demselben Tage, da ihn die Kunde von der Geburt eines Enkels beglücken sollte, am 31. Mai wurde er in Genf durch einen Blutschlag plötzlich und sanft aus diesem Leben abgerufen. Dort, fern von der Heimat und von der Stätte seines vieljährigen Wirkens, hat er die letzte Ruhestätte gefunden, die ein einfachsinniger Denkstein den Besuchern des Friedhofes zeigt. Aber das beste Denkmal hat er sich selbst gesetzt in seiner Erziehungsanstalt. Wer ihn, in den Jahren seiner Kraft, da wirken sah, der wird einräumen, daß an pädagogischer Begabung, daß insbesondere an Liebe zu den ihm anvertrauten Knaben und Jünglingen ihm wenige Erzieher gleich kommen werden. Wie viele tüchtige Männer sind aus seiner Anstalt hervorgegangen, wie viele denken an die dort verlebten Jahre in treuer Dankbarkeit zurück! Ja selbst manchen deutschen Fürstensohn sah sie in ihren Mauern; von ihnen ist insbesondere der Großherzog von Mecklenburg-Schwerin der Anstalt und ihrem Gründer ein treuer Freund geblieben. Die Blochmann'sche (jetzt Bezzenberger'sche) Anstalt verfolgt, dem Willen des Erblassers Grafen v. Vitzthum gemäß, eine doppelte Richtung, eine gymnasiale und eine reale, indem sich an die 2 Progymnasialclassen 4 Gymnasial- und 3 Realclassen ansetzen (sämmtliche Classen mit 1½jährigem Cursus, so daß die Zeit vom 9—18. Jahre, resp. 9—16½. Jahre in Anspruch genommen wird). Sie sucht als Erziehungsanstalt

zugleich das Elternhaus zu ersetzen, erhob sich aber durch das ihr verliehene Recht zur Abhaltung von Maturitätsprüfungen und durch die überaus glückliche Persönlichkeit des Begründers über die vielen, allerwärts bestehenden Privaterziehungsanstalten.

Blochmann war ein Schüler Pestalozzi's, aber er gehörte zu denjenigen Mitarbeitern des verdienten Schweizer Pädagogen, welche sich in ihrer Ueberzeugung und Wirksamkeit entschiedener auf ein positives Christenthum, auf Glauben und Bekenntnis stellten. Auf Erwerbung religiösen Sinnes und Lebens war sein Hauptaugenmerk gerichtet, wobei er jedoch aller ungesunden Frömmelei und liebloser Exclusivität entschieden abhold blieb. Den Religionsunterricht ertheilte er eine lange Reihe von Jahren allein, wie er auch die Confirmanden seiner Anstalt selbst längere Zeit besonders vorzubereiten und morgens die Schüler bei dem gemeinschaftlichen Morgengebet häufig und oft mit großer Wirkung anzusprechen pflegte. Zu den Eigenthümlichkeiten der Anstalt gehörte die sorgsame Pflege, welche der physischen Entwicklung der Jugend zu Theil wurde, und zwar nicht in verzärtelnder, sondern in stärkender, Kraft weckender, abhärtender Weise. Ebenso war eine angemessene Rücksichtsnahme auf die Realien in den Gymnasialclassen in der Blochmann'schen Anstalt weit eher zu finden, als diese Modification des alten Gymnasialunterrichts sich sonst Eingang verschaffte (wenigstens in Sachsen). Selbstverständlich blieben auch hier die Mängel des Anstaltswesens, die unvermeidlichen, nicht aus: zudem beeinträchtigte bisweilen eine zu aristokratische Färbung die Solidität der wissenschaftlichen Leistungen, wie denn auch die exceptionelle Stellung im sächsischen Schulwesen nicht immer hinreichenden Schutz gegen innere Schwankungen bot, obschon gerade Blochmann die Eigenthümlichkeit jener Stellung taktvoll zu benutzen verstand. Alles das schmälert Blochmann's große Verdienste nicht, noch den großen Segen, den sein Haus gebracht, und den es bei weisem und taktvollem Fortbauen auf dem gegebenen Grunde noch lange bringen kann.

Blochmann war — um zum Schlusse es kurz zusammenzufassen — ein pädagogisches Talent von hervorragender Bedeutung: aber seine Natur wies ihn nicht auf das System, sondern in die Praxis, in das Leben; der Ueberschätzung theoretischer Weisheit gegenüber, wozu auch unsere Zeit noch geneigt ist, war er ein leuchtendes Beispiel von dem entscheidenden Werth der Persönlichkeit bei dem Erzieher. Was daher auch zu Gunsten seiner bekanntern Schrift über Pestalozzi (1846) und mancher seiner Schulreden zu sagen ist, seine wirksamsten Worte, gewiß manchem seiner Schüler und Mitarbeiter noch heute unvergeßlich, brachte der Augenblick, brachte das wechselvolle Leben seines Hauses hervor. Das gilt auch von ihm als Lehrer: je unmittelbarer er aus dem Leben griff und sich an dasselbe anschloß, je weniger es ihm auf strengere wissenschaftliche Methode ankam, desto erfolgreicher war der Unterricht. Allen aber gegenüber, Lehrern wie Schülern, zeigte er einen für den Lehrer, Erzieher, Dirigenten gar köstlichen Schatz, den Reichthum an L i e b e, den er besaß. Das war seine Hauptstärke, das war das Band, mit dem er alle Glieder seines Hauses zu umfassen und zu einem Ganzen zu vereinigen wußte, das war die Eigenschaft, welche ihm das Gedächtnis Aller, die mit ihm lebten und wirkten, lebendig erhalten wird.

Dr. F. **Paldamus.**

Blödigkeit, Befangenheit, Schüchternheit. Wir haben den Begriff der Blödigkeit schon berührt im Artikel „Aengstlichkeit," wo auf die aus dem Mangel an Selbstvertrauen entspringende Furchtsamkeit in geselligen Verhältnissen hingewiesen wurde. Beides ist dem Begriff wesentlich: der Knabe, das Mädchen erscheint blöde nur vor andern, i n d e r G e s e l l s c h a f t, und ist von der F u r c h t beherrscht, von der Furcht nämlich, etwas ungeschicktes zu thun oder (wie Kant Anthropologie §. 76 den Begriff bestimmt) „andern nicht vortheilhaft in die Augen zu fallen." Es gehört aber noch ein weiteres Merkmal dazu. Wir verstehen unter Blödigkeit im allgemeinen die auf organischer Schwäche beruhende Mattigkeit der Vorstellungen, welche das Selbstbewußtsein unterdrückt. Da vorzugsweise der Gesichtssinn es ist, welcher „anschaut," die Vor-

stellungen der objectiven Welt vermittelt, so sprechen wir auch von blöden Augen und blödem Gesicht, vom eigentlichen „Blödsinn“ aber dann, wenn die Geistesschwäche als Krankheit des ganzen Seelenorganismus erscheint. Unter den bekannten Phänomenen des Blödsinns sind mehrere auch der Blödigkeit eigen, nämlich: schlaffe Haltung des Körpers, schleppender, schwerfälliger Gang, der stiere Blick, die stockende Sprache und die Menschenscheu, nur daß bei der Blödigkeit keine organischen Fehler des Gehirns und Nervensystems, keine angeborene Schwäche der Seelenkraft, sondern nur die momentane Herabstimmung des Selbstbewußtseins der Grund jener Phänomene ist. Zum freien Selbstbewußtsein gehört gleicherweis die ungestörte Anschauung der gegenständlichen Welt und die des eigenen Ich in ihrer Wechselwirkung. Wird das Subject durch ein Object so afficirt, daß der Eindruck die Anschauung des Selbst hindert, dieses gleichsam gefangen nimmt, so tritt jener niedere Grad der Blödigkeit ein, den wir „Befangenheit“ nennen. Das Gemüth ist von dem mächtigen Eindrucke so hingenommen, daß es nicht mehr in der gewohnten Freiheit agirt und zu der anschauenden Thätigkeit der Seele eine gewisse Aengstlichkeit gesellt. Nimmt letztere so zu, daß auch die Anschauung der gegenständlichen Welt sich trübt, und das Subject weder mit dieser noch mit sich selbst etwas anzufangen weiß, so wird die Befangenheit zur Blödigkeit. Der junge Mensch, wenn er in eine ungewohnte Umgebung kommt, sei es in Gesellschaft oder bei feierlichen Gelegenheiten, wo die Eindrücke zu mächtig sein Vorstellungsvermögen ergreifen, fühlt plötzlich seine Unbeholfenheit und Schwäche diesen Eindrücken gegenüber; er hat noch nicht gelernt, sich schnell zu orientiren, seine Innenwelt ist noch zu weich, um mit scharfen Ecken und Kanten sich der Außenwelt entgegenzustellen und es gewinnt den Anschein, als hätte diese jene völlig in ihrer Form zertrümmert. Der Gelehrte, welcher Jahr aus Jahr ein nur die vier Wände seines Studirzimmers gesehen und mit seinen Ideen sich eingelebt hat, erscheint, plötzlich zur Vorstellung bei Hofe berufen, auch wohl wie ein blödes Kind; ja es kann dem tapfersten Kriegsmann begegnen, daß wenn er plötzlich auf dem schlüpfrigen Parquetboden der Diplomatie marschiren soll, sein ganzes bisheriges Selbstbewußtsein sich trübt, es ihm ganz öde und blöde zu Muthe wird, so daß er nicht mehr zu sehen und zu hören vermeint, und auch er sich benimmt wie ein blödes Kind.

Die Blödigkeit ist eine offenbare Schwäche, welche die Erziehung ebenso wie die Furchtsamkeit und Aengstlichkeit zu bekämpfen hat; denn das Leben fragt nicht nach harmonischen Reihen und Uebergängen in den Eindrücken, sondern bringt solche oft in sehr scharfen unerquicklichen Contrasten. Es kommt also auch hier darauf an, das Selbstbewußtsein des Kindes in der rechten Weise zu wecken und zu stärken, daß es in den verschiedensten Lebensverhältnissen sich bewährt. Dies scheint auf den ersten Blick sehr leicht, da bekanntlich die Befangenheit und Blödigkeit durch Gewöhnung an Gesellschaft und feine Sitte, durch mannigfaltige Berührung mit dem Leben gar bald schwindet, und namentlich unsere Zeit mit besonderer Virtuositat die Aufgabe zu lösen scheint, die liebe Jugend sicher zu stellen, daß sie wie Erwachsene auftreten und durch nichts mehr außer Fassung gebracht werden mag. Die Kinder werden ja gewöhnt, nicht bloß die Dinge und Personen anzuschauen, sondern sie auch gleich zu beurtheilen, sich kritisch gegen die Außenwelt zu verhalten. Das Knäblein erscheint in Mantel und Ueberschuhen, das Mägdlein in Mantille und Spitzenhut, ganz wie die Alten; an frühzeitigem Tanzunterricht, an Kinderbällen und Theezirkeln fehlt es auch nicht. Dazu spricht die Mutter recht oft zur Tochter: So wirst du gefallen — so dich ganz anders ausnehmen, als jene altmodische linkische Gespielin! So scheint das Selbstbewußtsein recht wirksam geweckt zu werden, indem das Subject möglichst früh auf sich zu reflectiren und auf den Eindruck, den es auf die Objecte macht, zu achten angehalten wird.

Aber dieses Selbstbewußtsein ist Unnatur, keine Bildung, sondern Verbildung. Die Jugend soll im fröhlichen frischen Anschauen der gegenständlichen Welt ihr Selbstbewußtsein entwickeln, nicht durch Reflexion auf das eigene selbstische Ich, dessen

Egoismus gekitzelt wird und neue Nahrung erhält durch die Reflexion auf das fremde Ich; durch Gewöhnung an gute Sitte im elterlichen Hause, an anständiges Benehmen und gute Körperhaltung, auch wenn kein Fremder zugegen ist (vgl. den Art. Anstand), durch gymnastische Uebungen, die zugleich auf anständige Haltung des Körpers berechnet sind, noch mehr durch Gewöhnung an eine reinliche zusammenhängende Sprache im gewöhnlichen Verkehr: — durch diese und ähnliche Mittel soll der junge Mensch lernen, seine Glieder und seine Sprache in seine Gewalt zu bekommen. Aber man halte alles pedantische Zustutzen, alles auf den Effect bedachte gezierte Wesen fern; man lasse tanzen nicht um des Tanzens willen, und declamiren nicht des Schauspiels wegen. Der Knabe, welcher aus dem lärmenden tobenden Kreise seiner Spielgenossen plötzlich zu der im elterlichen Hause versammelten Gesellschaft, in welcher manche vornehme und unbekannte Person befindlich, hereingerufen wird, soll nicht wie verwandelt, mit schlotternden Knieen, starrem Blick und gelähmter Zunge erscheinen, er soll aber auch nicht regelrechte Bücklinge wie ein Tanzmeister machen und einstudirte Phrasen hersagen, und es wäre schlimm, wenn er sich im Salon mit derselben Leichtigkeit und Sicherheit bewegte wie auf dem Spielplatz.

Das andere Extrem ist, wenn manche Eltern gar nichts davon halten, daß ihre Kinder in Gesellschaft der Erwachsenen sich beherrschen und Rücksichten der Sitte und des Anstandes üben lernen. Sie übersehen, daß es von großer sittlicher Bedeutung ist, wenn der junge Mensch eine Zeit lang den Erwachsenen gegenüber seine Kleinheit und Unwichtigkeit fühlen, auf die gewohnte Spielstunde resigniren und sich auch meinetwegen langweilen lernt, und doch dabei die gute äußere Haltung bewahrt und bereit ist zu antworten, wenn er gefragt wird. Sie lassen auch wohl die Mädchen mit den Knaben „sich austoben," wollen der Jugend keinen Zwang anthun, alles schüchterne Wesen ist ihnen verhaßt. Muß ein solches Naturkind etwa in die Gesellschaft Erwachsener, so ist dann sein Selbstgefühl so geweckt, daß es nach keiner Regel des Anstandes fragt und gerade so thut, als wäre es unter seines Gleichen. An die Stelle der Blödigkeit ist dann Keckheit und Dreistigkeit getreten.

Beide, die Freunde der Etikette und der rohen Natur, mögen daher nicht vergessen, daß die von ihnen gehaßte und verfolgte Blödigkeit oft bloße Schüchternheit ist, welche dem kindlichen Gemüthe nicht allein natürlich, sondern auch nothwendig ist, wenn die Tugend der Demuth und Bescheidenheit nicht fehlen soll. Jene Schwäche, um nicht auszuarten, bedarf meist nur kleiner Nachhülfe, sollte aber nicht, wie so oft geschieht, theils mit Spott und Hohn bekämpft, theils mit künstlicher Dressur vernichtet werden. Jene Schüchternheit, welche eins ist mit der sittlichen Scheu, die sich schämt und scheuet, das eigene Selbst dem fremden Blick und der fremden Berührung Preis zu geben, soll mit zarter Hand zur wahren aufrichtigen Demüthigkeit und Bescheidenheit übergeleitet werden, und rauhe Hände mögen sich hüten, jener zarten Blume den Duft und Schmelz zu rauben, indem sie nach ihrer Meinung sie ziehen und entwickeln wollen. Nur zu leicht erscheint dann als Frucht jener Egoismus, der nichts mehr bewundert, fürchtet, auf sich einwirken läßt, der da meint, die ganze Welt stehe zu seinem Dienst, und der auf einer Seite die Blasirtheit, auf der andern Seite die Frechheit zu Gefährten hat.

Treffende Bemerkungen über die Berechtigung der Schüchternheit finden sich in den „Reden und Aufsätzen" von Dr L. Döderlein (Erlangen 1843). In N. XV („über die Gefahren der Verbildung") heißt es u. a.: „Die allgemeinste Eigenschaft der Jugend ist die geistige Unreife, dem Mannesalter gegenüber. Weit entfernt, dem Jugendalter zum Vorwurf zu gereichen, ist sie sein Schmuck. Das Werden hat seine Zeit und das Sein hat seine Zeit, und das eine ist so schön anzusehen als das andere. Aber wie diese Unreife natürlich ist, ebenso natürlich soll auch das lebendige Bewußtsein dieser Unreife sein; das ist die Bescheidenheit. Zwischen ihr und der Schüchternheit ist eine kaum bemerkbare Grenze. Und doch giebt es so viele Erwachsene, die der jugendlichen Schüchternheit gram sind, und sie sogar gern gegen ein keckes Benehmen austauschen

möchten. Was mich betrifft, ich achte die Eigenthümlichkeiten auch am Knabenalter; die natürliche Unbefangenheit, welche an Keckheit grenzt, erscheint mir, so lange sie sich von der Unverschämtheit und Frechheit fern genug hält, nicht minder liebenswürdig als jene Schüchternheit. Aber zwei Betrachtungen würden mich, wenn ich einmal durchaus wählen sollte, mehr für die Schüchternheit stimmen; die erste ist, weil die Schüchternheit sich häufiger mit einem tiefen Gemüth, der beneidenswerthen Mitgabe der Natur, verbunden findet, als jene unschuldige Keckheit, die mehr vom scharfen Verstand zeugt; die zweite, weil der Schüchterne mit der leichtesten Mühe sich Keckheit erwirbt, dagegen der Rückweg von der Keckheit zur Schüchternheit für immer abgeschnitten bleibt; denn ist der Kecke bis zur Frechheit vorgeschritten und trifft ihn zu seinem Heil und seiner Strafe eine vernichtende Demüthigung, so wird ihn diese nur zur Blödigkeit und Furcht führen, aber nimmermehr zurück zur Schüchternheit." „Dem Schüchternen seine Schüchternheit zum Vorwurf machen und sie mit unsanfter Hand heilen, und die Keckheit als eine ungewöhnliche Altersreife loben und bis an die Grenze der Unverschämtheit großziehen — beides würde zur Verbildung führen." *)

Daß die Schüchternheit weit mehr auf Seiten der sittlichen Scheu und Scham als der Furcht vor Uebeln zu stellen sei, hat Curtman im Lehrb. der Erz. u. d. Unterr. (6. Aufl.) I. § 95 (Ausbildung der sittlichen Gefühle) mit gutem Takt hervorgehoben. Den Unterschied der männlichen und weiblichen „Blödigkeit" berührt Jean Paul im 3. Theil seiner „unsichtbaren Loge": „Die männliche Blödigkeit liegt bloß in der Erziehung und in den Verhältnissen, die weibliche tief in der Natur. — Der Mann hat innerlichen Muth und bloß oft äußere Unbehülflichkeit; die Frau hat diese nicht und ist dennoch scheu — jener drückt seine Ehrfurcht durch Hinzutreten, diese durch Zurückweichen aus."

A. W. Grube.

Blödsinnige, Anstalten für Blödsinnige, s. Cretinenanstalten.

Bonne. Dieses Wort wird im Deutschen und in andern Sprachen als Fremdwort aus dem Französischen gebraucht, um eine Erzieherin kleiner Kinder, bis zum 6. Lebensjahre etwa, zu bezeichnen, welche in Häusern, wo später eine Gouvernante oder ein Hofmeister eintritt, diesen vorangeht und vorarbeitet. Da man mit der Pflege und Aufsicht der noch ganz jugendlichen Kleinen sogleich eine Gewöhnung zum Sprechen einer fremden Sprache verbinden wollte, so wählte man früher häufig dazu Französinnen; daher der Name, welcher in seiner Heimat einfach ein Kindermädchen, eine Kinderwärterin bezeichnet. — Die Stellung der Bonne ist damit hinlänglich gegeben. Die Gouvernante läßt sich wohl auch institutrice nennen, aber nie Bonne; das wäre weniger, als ihr gebührt. Die Bonne aber macht keinerlei Ansprüche auf Gelehrsamkeit, und hat keine Prüfung bestanden; Dinte befleckt weder ihre Finger noch ihre Schürze. Sie hat eine andere Bedeutung im Erziehungsgeschäft, und ist fast zu bescheiden und zu schüchtern, um einen besondern Artikel in der Encyklopädie einzunehmen. — Auch ihre Aufgabe ist eine bescheidene: sie braucht nichts zu geben, als was sie von Hause aus hat. Der Gouvernante wird es nicht so gut; der Bonne aber fehlt der Segen nicht, welcher allen verheißen ist, die im Kleinen treu sind. Da sie für die kleinen Herzen, welche der Welt sich eben öffnen, vielfach die Stelle der Mutter vertritt, so ist sie in der Regel zärtlich geliebt, und bleibt in zärtlichem Andenken. „Ma bonne amie" heißt sie noch in spätern Jahren. Am besten scheint sie zu wirken, wenn sie selbst etwas

*) Vgl. auch, was Waitz (Pädagogik § 12) hierüber sagt: „Geringe Gefahr hat im allgemeinen die Schüchternheit des geselligen Benehmens, die sich nicht hervorwagt in Worten und Handlungen, denn sie stammt meistentheils aus dem Bewußtsein der Unsicherheit des Urtheils über die eigene Kraft und des noch mangelhaften Verständnisses der geselligen Verhältnisse. Dieses Gefühl ist bei der Jugend ein vollkommen richtiges und bedarf deshalb nur einer Gegenwirkung, wo es übermächtig bis zur Bangigkeit und Muthlosigkeit sich steigert. Es verliert sich in der Regel von selbst, wenn die sittliche Kraft, die Fähigkeit sie richtig zu beurtheilen und mit beiden die Einsicht in die Lebensaufgabe und die späteren Lebensverhältnisse wächst." D. Red.

vom Kinde an sich hat, ohne kindisch zu sein. Darum sind auch die rechten Bonnen in der Regel unmittelbar freundliche, wohlthuende, harmlose Erscheinungen. Wie die Kinder sollen wir ja werden, nach des Herrn und Meisters Ausspruche. Sie walten, wehren und lehren wie ältere Geschwister, wie eine liebe Tante; und Vorbilder für sie sind in wohlbestellten Familien eben solche Familienglieder, die aber natürlich den Namen Bonne nicht führen. Eine solche ausländische Dienerin, jugendlich oder älter, hängt damit oft inniger mit dem Hause zusammen, als selbst die Lehrerin. Der Gouvernante liegt die Gefahr näher, in einen herben, unmütterlichen Ton zu verfallen und sogar in unweibliche Bahnen sich zu verirren. Die Bonne aber hat auch für das Leibliche eine nähere Sorge; sie kleidet die Kleinen an und aus, sie spielt mit ihnen und plaudert und erzählt; spielend lernen die kleinen Anfänger bei ihr die Aussprache einer fremden Zunge so vollkommen, wie wenn es ihre Muttersprache wäre. Da neben der Bonne natürlich auch Einheimische mit den Kindern verkehren (in einigen Ländern ex officio die Amme, welche im Hause bleibt), so wird dem Liebling auch die Landessprache, die Volkssprache beigebracht. Daß dadurch hie und da für den Anfang eine seltsame Sprachmengerei entsteht, zunächst in Beziehung auf die Vocabeln, ist nicht zu läugnen. Zu einem solchen kaum zweijährigen Sprachgelehrten sagte zum Beispiel die Bonne: Comment vous êtes-vous comporté, Monsieur? Die Antwort war: Koko mil, mais Sascha näs! Nur philologischer Scharfsinn und Conjecturalkritik konnte hier entziffern, daß dies heißt: Koko (ich Nikolas) lieb (milüi in den slavischen Sprachen), aber Sascha unartig (engl. nasty). „Lieb" kann nur der Deutsche und der Slave sagen, die Franzosen und die Engländer haben kein so liebes Wort. Das muß das Kind gefühlt haben und wählte instinctartig den besten Ausdruck, den es hatte. Die Erfahrung streitet übrigens keineswegs dagegen, daß auf solche Weise die Kinder später zwei, ja mehr Sprachen sehr gut, in reinen Gallicismen, Anglicismen, Polonicismen u. s. f. sprechen. Welch körniges, ächtes Französisch schrieb Montaigne, der in zarter Jugend latein und französisch zugleich lernte. Eine Erörterung dieser interessanten Frage wird man aber wohl nicht unter dem Artikel „Bonne" suchen: daher lassen wir sie hier auf sich beruhen.

Mit der pädagogischen Literatur vertrautere Männer als der Verfasser dieser Skizze haben sich vergeblich nach einem Werke umgesehen, in welchem über die Bonne gesprochen wäre; es geht ihr also wie den Besten ihres Geschlechts: man hört und liest wenig von ihr. Verfasser ist daher nicht im Stande, auch nur ein einziges Citat zu geben. Dr. **Veesenmeyer.**

Bosheit. Die Frage, ob aus Bosheit oder aus Schwachheit, Leichtsinn, Unwissenheit gesündigt worden, muß nicht selten vor dem Forum der Schule entschieden werden. Freilich das Wort wird nicht immer in seiner strengeren Bedeutung gebraucht. Schalkhaftigkeiten, wie wenn Joh. Jak. Moser in der Schule auf die Frage des Lehrers: wer war der Vater der Kinder Zebedäi? dem Gefragten die Antwort einblies: Theodor Beza — können nur insofern Bosheit genannt werden, als der Einblasende hier an der Verlegenheit des Betrogenen sich weiden mochte, sind es aber im Grunde doch nicht, da sie mit der größten Gutmüthigkeit zusammen bestehen können. Bei mancher sogenannten Bosheit sind wohl auch die Tölpeljahre mit in Rechnung zu nehmen, wo nach Flattichs Ausdruck „der Herr und der Bub mit einander streiten, und nicht alles so bös gemeint ist, als es aussieht. Man hüte sich wohl, jede Kinderei für Bosheit zu nehmen. Es ist die Frage, ob einer ohne Kinderei in der Jugend später ein Mann werden kann." (Leben und Schriften des M. Joh. Fr. Flattich v. Ledderhose. 1856.) Genaue Kenntnis der Individualität des Zöglings und sorgfältige Berücksichtigung der näheren Umstände des Vergehens sind daher unerläßlich. Duo cum faciunt idem, non est idem. — Aber Bosheit begreift in sich die mehr oder weniger bewußte, mit Lust und innerer Befriedigung gehegte Absicht, Böses zu thun und ist eine aus böser, schadenfroher Gesinnung hervorgehende Handlung oder die Gesinnung selbst. Bei dem innigen Zusammenhang des geistigen und leiblichen Lebens ist es nicht zu verwundern, daß

sie auch im Körperlichen, im Ausdruck des Gesichts u. dgl. vielfältig ihren Ausdruck findet. Unläugbar äußert sich nun böse schadenfrohe Gesinnung auch schon im jugendlichen Alter nicht bloß am muthwilligen Thierquäler und Baumverderber, am schadenfrohen Verläumder, am verschlossenen Lügner, am Brandstifter und Mörder, wie solche auch unsere Zeit aufzuweisen hat (über die enorme Zunahme der Zahl jugendlicher Verbrecher s. statist. Jahrb. f. Württemb. 1854), sondern auch im schadenfrohen Belächeln der Gebrechen und Schwächen, im Wohlgefallen an dem Schmerz anderer, in Neid und Tücke aller Art. Man sollte freilich diese Ausgestaltung des Bösen im Kindesalter noch nicht erwarten. Da sich aber die Thatsachen nicht läugnen lassen, so hat man sich geholfen entweder wie Gall mit der Annahme von Diebsorganen u. s. w. oder wie Esquirol mit verschiedenen Manien, z. B. Pyromanie, Klephtomanie u. dgl. Damit ist aber nichts erklärt und die sittliche Freiheit des Menschen auf sehr bedenkliche Weise gefährdet. Rousseau behauptete, es sei unmöglich, daß Kinder widerspenstig, bös, lügnerisch, habsüchtig werden, wofern man nicht selbst den Samen dieser Laster in ihre Herzen säe. Wie soll aber dann, möchte man fragen, die „an sich gute Natur“ solche Laster sich nur anthun lassen! Sie müßte doch in den Kindern aufs entschiedendste dagegen reagiren, aber eben davon ist nichts zu bemerken. Wir haben demnach die Genesis der Bosheit da zu suchen, wo sie die Schrift hin verlegt, in dem Herzen des Menschen selbst (Matth. 15, 29.), und das richtige Verhältnis ist am treffendsten bezeichnet in jenen Thränen Boerhaves, welche er beim Anblick eines zum Schaffot geführten Verbrechers weinte, weil es nur der Barmherzigkeit Gottes zu danken sei, wenn der sündige Mensch vor todeswürdigen Verbrechen bewahrt bleibe. Dies stellt den Erzieher allein auf den rechten Standpunct inniger Theilnahme und herzlichen Mitleids den Bosheiten seiner Zöglinge gegenüber. Zwar der Ausdruck Augustins, daß es schon im Kinde die Lust am Bösen, an der Sünde als Sünde sei, was zum Thun des Verbotenen reize, kann insofern leicht misverstanden werden, als es hiebei den Anschein gewinnt, daß hier auch die letzten Reste des göttlichen Ebenbildes preisgegeben seien. Aber auch die Bosheit ist doch zuletzt nur Verkehrung des ursprünglich Guten durch Selbstsucht. Auch in der Bosheit ist niemals ein uninteressirtes Wohlgefallen am Bösen, sondern es liegt immer irgend ein freilich irregehendes Interesse der Persönlichkeit zu Grunde, worauf denn auch allein die Empfänglichkeit des Herzens für die Wirkungen der Gnade beruht. Wenn z. B. Herostratus den Tempel der Diana anzündete, nur daß andere von ihm reden sollen, so war falsche Ehrliebe der Grund seiner Bosheit. So ist es bei jungen Leuten vielfältig der Ehrgeiz, was sie treibt, sich durch Bosheiten hervorzuthun, weil sie es durch Kenntnisse u. dgl. nicht können. Auch beim Thierquäler und Baumverderber läßt sich solches Interesse auffinden, s. J. Müller Lehre von der Sünde, 1844, I, 141 ff. Darin liegt für den Erzieher ein wichtiger Wink für sein Verhalten, wo er der Bosheit entgegen zu treten hat. Gelingt es ihm, beim Zögling den Punct in seinem persönlichen Wesen zu treffen, von welchem aus er die verkehrte Richtung genommen hat, so wird es ihm nicht schwer werden, bald auch die besseren Saiten seines Herzens anzuschlagen. Uebrigens erklärt die Hinweisung auf die Quelle der Bosheit im Herzen des Menschen noch keine ihrer Erscheinungen vollständig, die heil. Schrift enthüllt uns dabei ein Mitwirken dämonischer Einflüsse Joh. 8, 44. Luc. 22, 3. Apostelg. 5, 3. und wir können uns der Anerkennung der Wahrheit von dem „Geheimnis der Bosheit“ in manchen Fällen nicht entziehen, wo sich die Aufgabe der Erziehung fast nur auf die der Pflege und Fürbitte beschränkt sieht. — Anders verhält es sich, wenn ein specifisch boshafter Hang als Familien- oder gar als Nationalfehler auftritt. In letzterer Hinsicht denke man z. B. an das heimtückische Wesen geknechteter Völker, der Neugriechen, auch der Negersklaven. Hier so wenig als wenn die Bosheit durch schlechte Umgebung angelernt, angewöhnt, anerzogen ist, darf die Pädagogik ihre Sache verloren geben. Sind es ja doch hier nicht unbesiegbare Verhältnisse, mit denen es die Erziehung zu thun hat, sondern solche, welche das Christenthum, in

dessen Dienst der Erzieher steht, schon tausendfach überwunden hat. Freilich müßen hiebei die allgemein erziehenden Mächte, wie die Kirche, der Staat, Kunst und Wissenschaft, auch der Dienst der innern Mission zu Hülfe gerufen werden. (Nitzsch., prakt. Theol. III. Bd. 1. Abth.)

Die Stellung des Erziehers gegenüber der Bosheit ist aber überhaupt eine dreifache. Seine Aufgabe ist, vorzubeugen, zu strafen und zu bessern. Zunächst wird er 1. schädlichen Einflüssen so viel möglich begegnen. Der boshafte Hang entzündet sich da am leichtesten, wo der Aerger von außen geweckt, oder der Zorn gereizt wird. Auch entwickelt sich die Bosheit durch fortgesetzte Uebung des Bösen. Wer vor äußeren Versuchungen, bösen Beispielen, schlechtem Umgang zu bewahren vermag, hat schon viel gewonnen. Indessen geht man zu weit, wenn man wie Sokrates in Platons Menon die Jugend in einer Festung verwahrt wissen will, weit sorgfältiger sie versiegelnd als das Gold, damit niemand sie verderben könne. Man vergißt, wie die Oeffentlichkeit andererseits dem Argen gegenüber, das das Licht flieht, eine züchtigende Macht ist und wie die Ordnung des Schullebens mancher Bosheit von selbst die Spitze abgebrochen hat. — Der vorhandenen Bosheit hat der Erzieher 2. den ganzen Ernst des sittlichen Misfallens entgegenzusetzen und darf sich bei derselben nie schwach oder gleichgültig zeigen, sondern muß mit Blicken und Worten, zuletzt auch auf eine für das Fleisch empfindliche Weise strafen. Soll der Bosheit ihr Recht geschehen, so gebührt ihr immer und als ultima ratio ohnedies die Salomonische Ruthe, Sprüchw. 22, 15. „In der Ruthe stecket, sagt die württ. Schulordn. v. 1782, ein besonderer Segen, nur begleite man sie immer mit Seufzen zu Gott." Freilich darf nichts in moroser verdammender Weise geschehen. Religiöser Rigorismus führt allzu leicht zu Gleißnerei, Arglist und Bosheit. Dagegen lasse der Erzieher 3. den entarteten Zögling die am eigenen Herzen erfahrene erbarmungsreiche Liebe Christi fühlen, wache über ihm mit verdoppelter Treue, suche ihm durch erwecklichen Unterricht in der Wahrheit, die sich als solche am Gewissen bezeugt und als kräftiger Stahl auch aus dem harten Stein noch einen Lebensfunken herauslockt (Palmer, Päd. II. 311), sein Eingeschlossensein in die Erlösungsgnade zu lebendigem Bewußtsein zu bringen, benütze gerne die biblische wie die Weltgeschichte, wohl auch poetische Stücke dazu, das sittliche Urtheil zu stärken, Abscheu gegen mephistophelische, Begeisterung für edle Persönlichkeiten zu wecken und halte seine Aufgabe für gründlich nicht gelöst, bis es vom Boshaften heißt: siehe, er betet, und bis ein williges Gemüth für die heiligenden Einflüsse des Geistes Gottes augenscheinlich vorhanden ist. **Schüz.**

Das Böse. Die Bedeutung der Frage über das Böse, sein Wesen und seinen Ursprung für die Pädagogik liegt auf der Hand; denn sie ist eine Grundvoraussetzung, durch welche sowohl das Object als die Methode der Pädagogik verschieden bestimmt wird. Je nachdem man die natürliche Beschaffenheit des Menschen als Gegenstandes der Erziehung ansieht, wird auch das Ziel, das man mit der Erziehung erreichen will, verschieden aufgefaßt und seine Erreichung verschieden angestrebt werden. Ja selbst für den Unterricht ist diese Frage wichtiger, als manchen scheinen mag, wegen des unläugbaren Einflusses, den die Willensrichtung auch auf die Erkenntnis hat und wegen der fatalen Folgen, welche mit dem pädagogischen Grundirrthum so häufig verbunden sind, durch die unfehlbare Macht eines vernünftigen Unterrichts den Sieg des Wahren und Guten erzwingen zu können. Eben darum ist das Urtheil über diese Cardinalfrage auch von wesentlicher Bedeutung für die persönliche Stellung des Lehrers und Erziehers zu seiner Aufgabe, sofern der rechte Muth und die rechte Demuth des Pädagogen davon mit abhängt, wie er das Böse, mit welchem er es zu thun hat, auffaßt. In der That scheidet daher schon die Frage: was dünket dich vom Bösen? fundamental die verschiedenen pädagogischen Standpuncte, und so muß auch eine Pädagogik, welche auf den evangelisch-christlichen Standpunct sich stellen will, diesen durch die Erörterung dieser Grundfrage um so mehr rechtfertigen, als sie dabei schon in Conflict kommt mit den verbreitetsten pädagogischen Irrthümern und Vorurtheilen. — Diese Frage soll aber

im vorliegenden Artikel nur so weit untersucht werden, daß das Wesen des Bösen und sein letzter Ursprung nur im allgemeinen festgestellt wird, während dann der spätere Artikel von der Erbsünde, anknüpfend an das Resultat dieser Untersuchung, die christliche Lehre von der Erbsünde und der wirklichen Sünde positiv auszuführen hat. Wenn nun zuerst vom Wesen des Bösen für sich gesprochen wird, so geschieht dies um einen Maßstab zu gewinnen zur Beurtheilung der Theorieen über den Ursprung des Bösen, obgleich erst mit dem richtigen Begriff vom Ursprung des Bösen auch der Begriff vom Wesen des Bösen sich vollendet und abschließt.

I. Der Begriff des Bösen. Das Böse ist seinem allgemeinsten und unbestimmtesten Begriffe nach etwas, das ist, und doch nicht sein soll, eine Form und Gestalt des Seienden, die nicht sein soll, genauer dem Wesen, der Idee des Seienden widerspricht. Denn das Nichtseinsollen, der Widerspruch am Seienden giebt sich zu erkennen durch den Gegensatz zu dem, was sein soll und es in Wahrheit ist. Was aber das Seiende zu dem macht was es ist, was es „constituirt", ist sein Wesen, und sofern es noch nicht ist, sondern erst werden soll, ist dieses Wesen die Idee des Seienden. Das Seiende und Werdende ist aber genauer betrachtet in seiner Lebensbewegung gebunden an seine Idee, wird dadurch bestimmt und beherrscht; insofern ist diese Idee ein Gesetz, eine Norm, eine Regel. Das Böse wäre also demnach das Gesetzwidrige, Regelwidrige, Abnorme. Da durch das Hervortreten und Dazwischenkommen eines solchen Regelwidrigen, Abnormen, das mit dem Wesen und der Idee des Seienden streitet, die normale Lebensthätigkeit und Lebensentwicklung des Seienden gehemmt, gestört, verkehrt wird, so ist das Böse die Hemmung und Störung des Lebens und seiner gesetzwidrigen Entfaltung. Unter diesen Begriff würde nun aber auch noch das Regelwidrige und Störende im Leben der Natur fallen; und dieses nennt man doch nicht ohne weiteres das Böse, sondern findet es nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch nur in der Sphäre des geistigen und selbstbewußten Lebens, näher des Willens, wenngleich die Störungen im Gebiete des geistigen Lebens, des Willens, und im Gebiete der Natur nicht nur mit einander verwandt sind, sondern auch im Zusammenhang mit einander stehen wegen der teleologischen Verknüpfungen von Natur und Geist überhaupt. Die Störungen im Gebiete der Natur nennt man namentlich insofern, als sie mit den Störungen im Gebiete des Willens im Zusammenhang stehen, Uebel; doch sind auch die Störungen im geistigen Gebiete, sofern sie nämlich nur als gewordener Zustand betrachtet werden, ein Uebel. Die Begriffe: Uebel und Böse sind darin eins, daß sie eine Störung und Hemmung des Lebens, und insofern ein Nichtseinsollendes sind, aber das Böse im Unterschied vom Uebel ist genauer das sich selbst störende und hemmende Leben, Uebel im Unterschied vom Bösen das gehemmte und gestörte Leben; dort handelt es sich um eine Willensbewegung, hier um einen gewordenen äußeren oder inneren Zustand; dort um ein Handeln, hier um ein Sein, und näher in Beziehung auf den Menschen um ein Leiden, das ihm wider seinen Willen widerfährt; das Böse kann nach christlicher Grundvoraussetzung nur im Menschen seinen Ursprung haben, das Uebel in letzter Beziehung nur in Gott und zwar eben um des Bösen willen. Das Böse ist die schlechthin nicht sein sollende Störung, das Uebel nur die relativ nicht sein sollende, sofern es als Gegendruck gegen das Böse das wahre Leben behaupten und seine normale Entfaltung herstellen soll. Fast alle Sprachen wenden wegen dieses Zusammenhangs von Böse und Uebel für beides denselben Ausdruck an; gleichwohl ist von größter Wichtigkeit, beide Begriffe in ihrer Verwandtschaft auch wieder genau zu unterscheiden. Denn man kann geradezu sagen: alle falsche Theorieen über das Wesen und den Ursprung des Bösen seien wesentlich darum falsch, daß sie das Böse nicht genügend unterscheiden vom Uebel, sondern es mehr oder weniger mit diesem wieder zusammenfallen lassen, eben darum aber auch den Begriff des Uebels selbst alteriren: denn wer den Begriff des Bösen in den des Uebels verwandelt, verwandelt den des Uebels zuletzt in den des Bösen; es giebt für ihn am Ende kein wahrhaft Gutes und kein wahrhaftes Gut. Wenn nun

das Böse die durch den Willen gesetzte Störung, die abnorme gesetzwidrige Betheiligung des Willens ist, so reicht es nicht aus zu sagen, was man oft behauptet hat: das Böse sei einfach die Nichtübereinstimmung des Willens und seiner Thätigkeit mit der über ihm stehenden Norm, das der normalen Lebensbewegung nicht conträr, sondern contradictorisch Entgegengesetzte; denn so wäre auch das Sittlichunvollkommene, näher Unvollendete auch schon das Böse. Allein das, daß das menschliche Leben die Gesammtforderung des ihm gültigen Gesetzes, also genauer des dem Willen geltenden Sittengesetzes in einem einzelnen Zeitmoment noch nicht vollkommen ausgeprägt hat, mithin sittlich unvollendet ist, kann nicht als ein schlechthin nicht sein sollendes, mit der Idee des menschlichen Willens streitendes betrachtet werden, denn diese allmähliche Verwirklichung des Gesetzes ist mit dem Begriffe eines endlichen Willens unmittelbar gegeben. Es darf daher nicht der einzelne Moment des menschlichen Lebens mit dem Gesetze in seiner Allgemeinheit und Ganzheit verglichen werden, und die daraus nothwendig sich ergebende Ungleichheit, die Nichtangemessenheit des jedesmaligen Stadiums zu der ganzen Forderung des Gesetzes als das Böse ausgesprochen werden, denn das hieße eigentlich die Erfüllung des ganzen Gesetzes in einem Moment fordern, und die sittliche Forderung und die zeitliche Form der Entwicklung zu etwas unwahrem machen. Das sittliche Gesetz kann sich in seiner Ganzheit nur so auf das ganze sittlich bestimmbare Leben beziehen, daß es sich auf jeden Moment des letzteren in individueller Weise bezieht, so gewiß derselbe auch ein individueller ist, das heißt es stellt für jeden Augenblick des Lebens immer eine individuelle Aufgabe, das Böse kann daher nur darin bestehen, daß der Wille mit der jedesmaligen bestimmten dem einzelnen Momente geltenden Forderung des Gesetzes nicht übereinstimmt, und positiv mit dieser Forderung sich in Widerspruch setzt; das Böse ist die Nichtübereinstimmung mit dem sittlichen Gesetze, sofern sie aus dem Willen hervorgeht, und insofern Widerstreit gegen das Gesetz, Verletzung des Gesetzes. Dieses Gesetz aber ist — wie der Artikel vom Gesetz und Gewissen nachzuweisen hat, das den Willen schlechthin in Anspruch nehmende Sittengesetz, wie es sich im Gewissen mit unbedingter Forderung ankündigt und seinen Ausgangspunct nur im absoluten göttlichen Willen haben kann. Wie das Gute demnach besteht in der Uebereinstimmung des Willens und seiner Selbstbestimmung mit der Norm des göttlichen Willens, sei diese nun nur im Gewissen oder auch noch in einer besondern göttlichen Offenbarung gegeben, so das Böse in der mit der Norm des göttlichen Willens sich in Widerspruch setzenden Selbstbestimmung des menschlichen Willens. Sofern es der Wille Gottes als der absoluten Persönlichkeit ist, welche den Willen des Menschen als endlicher Persönlichkeit in Anspruch nimmt, ist das Gute Gehorsam gegen Gott, das Böse Ungehorsam gegen Gott. Mit allem diesem aber, so wichtig und richtig es auch ist, haben wir den Begriff des Bösen noch zu formal bestimmt. Das Materiale, der Inhalt der dem menschlichen Willen vorgehaltenen Norm kann nur darin bestehen, daß die natürlichen Triebe des menschlichen Wesens in einer gewissen Ordnung den menschlichen Willen in Bewegung setzen, oder die den natürlichen Trieben entsprechenden Güter in einer gewissen Ordnung vom Willen angestrebt werden sollen, damit das menschliche Leben in der Mannigfaltigkeit seiner Thätigkeit zu einer harmonischen Einheit gestaltet werde, in welcher die göttliche Vollkommenheit und Seligkeit sich abbildlich ausprägt. Das Böse ist daher eine solche Selbstbestimmung des Willens, durch welche die von Gott gesetzte und geforderte Ordnung der Güter und Triebe gestört und verkehrt wird. Indem so das Böse im menschlichen Bewußtsein auf Gott bezogen wird, ist es die Sünde; Sünde ist „im allgemeinen Sprachgebrauch die religiöse Bezeichnung des sittlichen Bösen." Aber eben dieser Sprachgebrauch verknüpft noch ein weiteres aus der Beziehung auf Gott sich nothwendig ergebendes Moment mit der Bezeichnung des Bösen als Sünde, nämlich das, daß diese mit dem göttlichen Willen sich in Widerspruch setzende Selbstbestimmung des menschlichen Willens als frei gewollte, in keiner Weise nothwendige Antastung der schlechthinigen Auctorität

des göttlichen Willens eine Gegenwirkung des letztern hervorruft, die sich im Gewissen als Schuld, als Verhaftung unter das Genugthuung fordernde Gesetz, unter den Sühne heischenden göttlichen Willen ausspricht; darin bewährt sich die Majestät, Wahrheit und Lebendigkeit des göttlichen Willens, näher die persönliche Heiligkeit und Gerechtigkeit Gottes in ihrem realen Verhältnis zur Welt. Es genügt aber nicht, das Böse nur nach seiner objectiven Seite ins Auge zu fassen wie es erscheint im Verhältnis zum göttlichen Willen, sondern wir müßen auch zurückgehen auf das innere Wesen desselben im Verhältnis zum menschlichen Willen. Dem, was hervortritt und sich äußert als ein Gegensatz gegen den göttlichen Willen, muß auch eine innere Richtung des Willens entsprechen, vermöge welcher und in welcher begriffen er in Widerspruch mit dem göttlichen tritt, eine Richtung, in der das innere subjective Wesen alles Bösen, sein innerer principieller Charakter sich ausspricht. Jul. Müller nennt es das Realprincip des Bösen, richtiger wäre wohl die Bezeichnung: psychologisches Princip. Was nun dieses sei, ergiebt sich aus der Zweifachheit von Grundtrieben im menschlichen Willen, oder der zwei Pole in demselben, die wir unterscheiden müßen. Vermöge des einen strebt der Wille sich in seiner Selbstheit zu behaupten, „die Tendenz zum Fürsichbestehen und Selbstbestehen," was an sich noch nichts verkehrtes ist, sofern es mit dem Begriff des Lebens und der Persönlichkeit, die sich in sich behaupten müßen, nothwendig gegeben ist; man mag dies den Trieb der Selbstheit oder den Selbstwillen, den Particularwillen nennen. Vermöge des andern Grundtriebes oder Poles im Willen fühlt sich der Mensch gedrungen, sein eigenes Selbst wieder einem höhern Willen unterzuordnen, einem allgemeinen, ihn beherrschenden, ihm Maß und Ziel setzenden Lebensmittelpuncte: dies ist der sittliche Grundtrieb, oder der Universalwillen im Menschen, auf Gott und seinen Willen gerichtet. Das Gute wird daher zu Stande kommen da, wo der Pol des Particularwillens nur in der Unterordnung unter den Pol des Universalwillens sich bewegt, wo der Mensch alle seine natürlichen (sinnliche und geistige) Triebe, die in ihrer Gesammtheit die Basis seiner Selbstheit bilden, bethätigt nur in Uebereinstimmung mit dem dem göttlichen zugebildeten sittlichen Trieb, mit dem Trieb der göttlichen Ordnung. Diese Richtung des menschlichen Willens, vermöge der er nur den göttlichen Willen und seine Verwirklichung will, nur für Gott und mit Gott sein will, diese Lust zur Einheit und Harmonie mit Gott als einer durch das menschliche Thun darzustellenden, bei welcher der Mensch seine Selbstheit, seine persönliche Lebensförderung nur haben will in der Abhängigkeit von Gott und im Herrschenlassen seines Willens, ist kurz gesagt Liebe zu Gott, und diese also die gute Grundrichtung. Dem entsprechend wird das Böse seinem principiellen inneren Charakter nach darin zu erkennen sein, daß der Trieb und Wille der Selbstheit sich isolirt vom Universalwillen im Menschen, oder der Mensch seine Selbstheit und Lebensförderung behaupten und gewinnen will nur für sich, seine natürlichen Triebe befriedigen will nur um ihrer selbst, d. h. also um seiner selbst, als der für sich bestehenden Persönlichkeit willen. Diese Grundrichtung des Willens, vermöge der er sich nur um seine eigene Axe drehen, Gesetz, Ziel und Befriedigung nur von sich empfangen will, ist mit einem Worte die Selbstsucht: nicht als handelte es sich dabei nur um die rein inhaltsleere Befriedigung des eigenen Willens, sofern sie eben nur dies ist, des Ichs als des Ichs, obgleich das auch möglich ist, denn das Ich, die Selbstheit ist wirklich nur in der Gesammtheit der natürlichen Triebe, durch die das persönliche Einzelleben constituirt wird, und die Selbstsucht als Bewegung und Richtung des Willens liegt also wesentlich auch darin, daß der Wille seine Selbstbefriedigung in der schrankenlosen Befriedigung der Triebe sucht. Man hat diese Verkehrung auch schon bezeichnet als Weltvergötterung, Weltabsolutheitssucht. Und allerdings muß ja der Wille den Inhalt für die Triebe gewinnen und sich erzeugen durch Beziehung auf die Welt, als den Ort der Güter. Der böse Wille ist daher, die Welt und ihre Güter nur zum Mittel der Befriedigung der eigenen Triebe zu machen, aber das ist zunächst noch nicht Weltvergötterung und Weltabsolutheitssucht,

weil ja der Wille in den Dingen der Welt nur sich sucht, oder sie nur sucht um seinetwillen, oder es ist Selbstsucht. Aber freilich, indem die Güter der Welt mit ungezügelter Begierde angestrebt werden, ohne daß man um die göttliche Ordnung sich bekümmert, in welcher sie angestrebt werden sollen, wirft sich der Wille mit seiner Freiheit an sie hin, erkennt ihnen factisch einen absoluten Werth zu: so wird die Sünde allerdings zur Weltvergötterung. Der menschliche Wille kann der Herr der Welt nur werden, wenn er die Güter der Welt in der von Gott gewollten Ordnung anstrebt, mithin sich selbst, die eigene Freiheit und Lebensförderung nur so in der Befriedigung der natürlichen Triebe will, daß er zugleich Gott, sein Gesetz, seine Ordnung, die Herrschaft seines Willens in der Welt will; dagegen will er als der böse sich allein in den Gütern der Welt, die eigene Freiheit und die eigene Lust, er hebt die Ordnung der Triebe und Güter auf, indem er die Welt auf das Ich stellt; in Wahrheit aber verliert er damit, daß er sich in falscher Weise zum Herrn der Welt macht, sich selbst an die Welt, und macht sich durch das falsche Freiheitsstreben selbst unfrei, weil er sich mit seinem unendlichen Drange den endlichen Dingen ergebend seine Befriedigung nicht in ihnen findet, sondern satt und hungernd zugleich von ihnen immer weiter gezogen wird (Chr. Weizsäcker zur Lehre von der Sünde, Jahrbücher der deutschen Theologie 1. Heft, S. 182 ff.). Immerhin aber ist in dieser Weltvergötterung und Weltlust doch die Selbstsucht die charakteristische principielle Grundrichtung. Das Böse läßt sich überhaupt vollständig nie bestimmen nur nach der Verschiedenheit des Gegenstandes, auf welchen der Wille, sein Begehren und seine Thätigkeit sich richtet, wie wenn man das Gute bezeichnet als Liebe zu Gott, das Böse als Liebe zur Creatur, oder als die Wahl der höhern und niedern Güter. Denn jeder Gegenstand, sofern der ursprüngliche natürliche Trieb auf ihn weist, ist ebensowohl das, woran das Gute wie das Böse sich verwirklicht; denn bei allem, auf was der Wille sich richtet, handelt es sich nur darum, ob er darin sich sucht und liebt oder Gott, sich für sich, oder sich nur mit und für Gott. Wird das verkannt, so muß der Begriff des Guten zu einem inhaltsleeren, formalistischen und spiritualistischen und der des Bösen zu einem dualistischen, manichäischen werden. Indem wir nun aber die Selbstsucht als das innere principielle Wesen des Bösen ausgesprochen haben, treten wir in Widerspruch mit dem häufig aufgestellten Satze, daß das Böse nicht nur als Selbstsucht erscheine, sondern auch als Sinnlichkeit, daß die Selbstsucht nicht als der Begriff des Bösen an die Spitze gestellt werden dürfe, da sie vielmehr nur eine Form des Bösen, und zwar die ausgebildetste, den Gipfelpunct bilde. Wir begnügen uns mit einigen Bemerkungen über diese ebenso wichtige als schwierige Frage. Zuvörderst ist nun leicht einzusehen, daß man, wenn es sich um eine Begriffsbestimmung handelt, nicht bei einem zweifachen nebeneinanderbestehenden als letztem stehen bleiben kann; so wenig es einen zweifachen Begriff vom Guten giebt und geben kann, sondern nur einen allerdings in verschiedenen Momenten sich vollendenden, und nur verschiedene Formen und Weisen des einen Guten, so kann es auch nur einen Begriff vom Bösen geben. Und wenn die Selbstsucht nur die ausgebildetste Form des Bösen, den Gipfelpunct der Sünde darstellen soll, so ist anderseits klar, daß sich das Wesen und der Grundcharakter einer Erscheinung gerade in der ausgebildetsten Form derselben am deutlichsten zu erkennen geben muß: was zuletzt deutlich heraustritt, muß daher in andern weniger entwickelten Formen, ja muß von Anfang an schon als das treibende und bestimmende Princip, wie verhüllt auch immer, schon vorhanden gewesen sein. Diese Nebeneinanderstellung von Sinnlichkeit und Selbstsucht als dem, worin das Böse bestehe, kann daher nur ihren Grund haben in einem falschen und einseitigen Begriff beider; wir sagen kurz, man gehe dabei einerseits von einem zu abstract spiritualistischen so zu sagen naturlosen Begriff von Selbstsucht, einerseits von einem zu concret naturartigen, ja eigentlich materialistischen Begriff von Sinnlichkeit aus, und komme so von der einen Seite nicht zur Wirklichkeit, von der andern nicht zur Wahrheit des Begriffs des Bösen. Sagt man: das Böse kann auch

nur Sinnlichkeit sein, nicht Selbstsucht, so soll Sinnlichkeit sein die ungezügelte Herrschaft der natürlichen Triebe, in deren Befriedigung der Mensch seine Lust suche, während es bei der Selbstsucht und deren Willen nur um Behauptung seiner selbst, um die Geltendmachung der Freiheit als der sich auf sich selbst allein stellenden Bewegung des Willens, abgesehen von dem bestimmten Inhalt des Begehrens, objectiv betrachtet um den Gegensatz und Widerstreit gegen den göttlichen Willen rein nur als solchen zu thun sei. Allein jene Herrschaft der natürlichen Triebe findet beim Menschen im Unterschied vom Thiere nie ohne den Willen statt, der sich zum Werkzeug hingiebt. Dies verkennen diejenigen, welche von der Sinnlichkeit als dem Bösen im Unterschied von der Selbstsucht reden, indem sie ganz consequent zu dem weiteren Satze fortgehen und fortgehen müßen, daß das Wesen der Sünde als Sinnlichkeit die Schwäche des Willens sei. Dabei läuft aber ein großer Irrthum mit unter. Soll nicht das sittliche Leben in einen Naturproceß verwandelt und der unantastbare Begriff der sittlichen Zurechnung aufgegeben werden, so muß man dabei beharren, daß in der Sünde, die als Schwäche und Unterliegen des Willens sich darstellt, dies nur die eine Seite ist, welche nur hervortritt zugleich mit der andern, daß der Wille in der Schwachheit zugleich auch eine Stärke, die falsche Stärke beweist. „Derselbe Wille, welcher schwach ist zum Guten, ist in demselben Momente stark zum Bösen." Man darf diese Schwäche nicht als eine Krankheit und ein unvermeidliches Uebel betrachten, vielmehr erkennt das strengere sittliche Urtheil in dieser Schwäche eine That des sich selbst verläugnenden und herabwürdigenden Willens. Die Befriedigung der Triebe ist ja auch nicht ein bloßes Erleiden, sondern der Wille sucht in ihr seine Lust, ja wir müßen noch weitergehen und sagen: sogar bei der Herrschaft der rohesten Sinnlichkeit ist es nicht nur der Genuß als solcher, welcher den Menschen befriedigt, sondern auch die freilich nicht immer klar entwickelte Vorstellung, daß er es selbst ist, der sich diesen Genuß verschafft, das Interesse für die eigene Freiheit, wie man ganz klar sieht an der psychologisch so tief wahren mosaischen Erzählung vom Sündenfall, welche die Sinnlichkeitstheorie so gerne für sich geltend macht. Was ist aber dies anders als die Selbstsucht? Zeigt sich dieselbe nicht auch mitten in der Herrschaft der Sinnlichkeit, in dem bekannten Reize des Verbotenen, in dem Eigensinne des Kindes? Aber dies scheint nun gerade wieder für das Nebeneinander von Sinnlichkeit und Selbstsucht zu beweisen, das eine mal die Lust in der Befriedigung der natürlichen Triebe, das anderemal die Lust an der schrankenlosen Freiheit des Willens, jedes für sich hervortretend. Dies würde gelten gegen einen zu abstract und unreal gedachten Begriff von der Selbstsucht. Der Wille steht den Trieben nicht nur so äußerlich als eine zunächst rein auf sich selbst bezogene Macht gegenüber, sondern das Triebleben bildet die Basis der Persönlichkeit, das Ich nach seiner Naturseite, und die Befriedigung der Triebe ist nach dem oben Bemerkten zunächst noch nicht sündig, sondern nur die Behauptung der göttlich verliehenen Selbstheit; indem aber der Wille diese Triebe, die ihm zugehören, schlechthin befriedigt, ohne an eine Regel und ein Gesetz, welches doch ebenso wesentlich für die Befriedigung seiner natürlichen Triebe gilt, sich zu binden, so wird das zu einer falschen Behauptung seiner Selbstheit, oder wir haben die Selbstsucht. Wenn nun auch diese dazu weitergehen kann, sich zu isoliren vom Inhalt der natürlichen Triebe, und in der Befriedigung derselben nicht den entsprechenden Genuß, die sinnliche Lust im weitesten Sinne des Wortes zu suchen, sondern die Lust und den Selbstgenuß der Freiheit, oder das Böse als Böses zu wollen, um darin die Freiheit als Freiheit zu haben, so ist das doch kein specifischer, sondern nur ein gradueller Unterschied. Dies um so mehr, da man auch sagen kann, daß es kein Böses der Selbstsucht auch der gesteigertsten gebe, welches nicht ein Element der Sinnlichkeit, ein Element natürlicher Lust an sich hätte. Der Selbstgenuß der Freiheit, sei er nun, um es so auszudrücken, ein materieller oder formeller, macht das Böse zum Bösen. Uebrigens erhellt aus dem Gesagten auch, daß in jeder Sünde eine falsche Leidentlichkeit und eine falsche Thätigkeit, eine falsche

Stärke und eine falsche Schwäche des Willens gegeben ist, nämlich ein träges, sich selbst verläugnendes Zurückbleiben hinter dem sittlichen Trieb und dem entsprechenden göttlichen Gebot und ein sich selbst überhebendes zuchtloses Vorgreifen nach dem Genusse der Güter und des eigenen Selbsts, wenn gleich je in den verschiedenen Grundformen der Sünde das eine oder andere Moment das vorschlagende und so zu sagen tonangebende sein kann. Endlich ist die Begriffsbestimmung des Bösen abzuschließen durch die Berücksichtigung des Verhältnisses, in welches dabei die Erkenntnis zum Willen und seiner Thätigkeit tritt. Wenn das Gute eine mit dem Willen Gottes conforme menschliche Willensbestimmung ist, so setzt das voraus und schließt in sich, daß der Wille Gottes als Norm für den menschlichen erkannt und anerkannt wird, oder der Gehorsam schließt den Glauben in sich; das Böse ist daher als der selbstsüchtige Ungehorsam gegen Gott ebenso wesentlich Unglauben, die Nichtanerkennung, Verkennung und Abläugnung des normgebenden göttlichen Willens; und betrachten wir die Sache rein objectiv, so ist das Gute, sofern in ihm das Seinsollende das Seiende wird und die Wirklichkeit thatsächlich mit der Idee in Einklang tritt, die Wahrheit. Das Böse dagegen ist, sofern es das Nichtseinsollende zum Sein bringen, das dem Begriff des göttlichen wie des creatürlichen Willens Widerstreitende zur Macht des Daseins erheben will — die Lüge.

II. Der Ursprung des Bösen. Ist das Böse das schlechthin Nichtseinsollende, das die göttliche Ordnung Störende, so erhebt sich die Frage um so dringender, woher dies in einer Welt, in welcher alles auf Ordnung und Harmonie angelegt erscheint. Man könnte ebendarum einfach antworten wollen: der Ursprung des Bösen sei absolut unbegreiflich, weil, wenn dieser Ursprung begriffen, d. h. deducirt werden könnte, das Böse in der göttlichen Weltordnung begründet sein müßte, eben darum aber auch nicht als das schlechthin Nichtseinsollende gelten könnte. In der That können diejenigen, welche den vollen Begriff vom Bösen festhalten, es in dem Sinne nicht begreifen in seinem Ursprung, daß sie es deduciren könnten und diejenigen, die es vollständig begreifen und deduciren wollen, verkürzen irgendwie den vollen erfahrungsmäßigen Begriff vom Bösen. Allein wenn jene in der thatsächlichen Wirklichkeit des Bösen auch zuletzt ein unlösbares Räthsel anerkennen müßen, so müßen sie doch die Möglichkeit des Bösen nachweisen und zeigen, an welcher natürlichen Eigenschaft und Beschaffenheit des menschlichen Wesens die Entstehung einer solchen Disharmonie sich anknüpfen konnte; insofern ist die Frage über den Ursprung des Bösen nicht zu umgehen. Von den zahlreichen Theorieen nun über den Ursprung des Bösen leitet die eine Hauptclasse das Böse so aus irgend einer Beschaffenheit der menschlichen Natur ab, daß es eigentlich in und an dem Willen, und für ihn, aber nicht im strengen Sinne des Wortes durch ihn entsteht, als That des Willens angeschaut wird, aber in Wahrheit es eigentlich nicht ist, mehr ein Leiden als ein Thun ist; man mag sie ästhetische Theorieen nennen. Die andere Hauptclasse ist die reinethische, welche das Böse aus einem an eine natürliche Eigenschaft des menschlichen Wesens anknüpfenden Acte des Willens selbst, als That im vollen Sinn des Wortes zu begreifen sucht; dort ist das Böse immer irgendwie ein nothwendiges, hier zuletzt ein freies.

Das Aeußerste jener ästhetischen Theorieen stellt sich im Dualismus dar, welcher in seiner strengsten Form das Böse als eine Substanz, als eine dem Guten absolut entgegengesetzte, mit ihm gleichewige selbständige Existenz betrachtet und es zuletzt mit dem absoluten und ewigen Gegensatz, den die Materie zum Geiste bildet, identificirt. Diese Anschauungsweise, auf einem tiefen Gefühle vom Wesen und der Macht des Bösen als dem reinen Gegensatz des Guten beruhend, gehört zunächst einem phantastischen und namentlich im sittlichen Gebiete noch ungeübten Denken an, welches das Böse mit dem Wesen Gottes und des menschlichen Geistes nicht zu vereinigen vermag, und in dieser Weise den Knoten eigentlich zerhaut; so in alten Naturreligionen wie im Parsismus und innerhalb des christlichen Gebietes im Manichäismus. Wenn aber auch

sogar ein sehr fortgeschrittenes vermitteltes Denken wieder auf eine dualistische Ansicht vom Ursprung des Bösen zurückgekommen ist (wie bei Daub), so ist dies doch nicht mehr der volle substantielle Dualismus, und kann es nicht mehr sein. Schon in den alten dual. Religionssystemen hat das der Vernunft eingeborene Interesse für die Einheit sich gegen den absoluten Dualismus erwehrt, und denselben wieder abgestumpft in eine pantheistische Einheit, wie denn Pantheismus und Dualismus als eine falsche Vereinerleiung und falsche Entgegensetzung sich immer wechselseitig herausfordern und an einander halten. Noch entschiedener aber hat die Wissenschaft der neuern Zeit erkannt, daß Dualismus Selbstzerreißung und Verzweiflung der Vernunft ist, wie Schelling sagt, womit auch das Interesse des Christenthums zusammentrifft, welches nur ein einheitliches Grundprincip im persönlichen Gott anerkennen kann. Der Dualismus ist aber nicht nur mit der wahren Idee von Gott nicht vereinbar, sondern auch nicht mit dem richtigen Begriff vom Bösen selbst. Ist das Böse Substanz, und absolute Substanz, so kann es nicht That des menschlichen Willens, sondern nur ein Geschick und Verhängnis, ein Uebel und Leiden sein; damit hört aber ebensowohl alle sittliche Beurtheilung, wie alle wahrhaft sittliche Erziehung auf; denn was nicht durch eine That des Willens entstanden ist und entsteht, kann auch nicht durch ein sittliches Thun des Willens aufgehoben werden, und es müßte vielmehr aus jener Anschauung zunächst eine sich selbst wegwerfende passive Ergebung in das Böse, jedenfalls eine Herunterstimmung der sittlichen und pädagogischen Aufgabe folgen, ethischer und pädagogischer Pelagianismus. Die Kehrseite von diesem falschen minus ist aber ein falsches plus. Indem der Dualismus das Böse nicht als ethischen, sondern als substantiellen absoluten Gegensatz des Guten und als ursprünglichen betrachtet, und das Böse mit dem Uebel, und beides mit dem Natürlichen im Unterschied vom Geistigen zusammenfallen läßt, verkennt er, daß das Böse doch nur das verkehrte und auf den Kopf gestellte Gute ist, und die Kräfte, welche im Bösen wirken, auch für das Gute verwendbar sind; so wird der Dualismus zum ethischen und pädagogischen Manichäismus, zu einem ascetischen Rigorismus, welcher die Vernichtung des Natürlichen statt einer sittlichen Verklärung desselben verlangt. Das Böse kann also nicht substantiell vom Guten verschieden sein, sondern nur formell, es kann nicht ursprünglich sondern nur durch eine hereingekommene Verkehrung des Guten entstanden sein. Statt auf einen absoluten Dualismus zur Erklärung des Bösen zurückzugehen, kann man das Böse ableiten wollen aus einer innercreatürlichen von Gott gesetzten Zweiheit der Principien, die im Menschen als Seele und Leib, Vernunft und Sinnlichkeit zur Einheit aber auch zu stetem Kampf vereinigt seien. Die Ursache des Bösen soll also darin liegen, daß der Mensch nicht nur Geist und Vernunft ist, und der Wille von daher seine Antriebe empfängt, sondern auch ein sinnliches Wesen mit sinnlichen Trieben ist, genauer aber, da das Vorhandensein sinnlicher Triebe an sich noch nicht das Böse sein kann, was in den absoluten Dualismus zurückführen würde, müßte die Ursache des Bösen gefunden werden in einem bestimmten Verhältnis der Sinnlichkeit zur Vernunft, in einer überwiegenden Macht der Sinnlichkeit, durch welche der Geist oder der vernünftige Wille gehemmt ist, oder in einer Trägheit des Geistes und einer Schwäche des sittlichen Willens, welche die sinnlichen Triebe nicht beherrschen kann. Es ist nun nicht zu läugnen, daß eine solche Uebermacht der Sinnlichkeit und eine solche Schwäche und Trägheit des sittlichen Willens factisch in der Menschheit vorhanden ist, und daran sich jetzt das Hervortreten des Bösen im Einzelnen anknüpft, wovon der Artikel über die Erbsünde handelt. Aber es fragt sich, ob dieses Misverhältnis ursprünglich ist und sein kann, — und das ist zu verneinen, denn die Vernunft ist ihrer Idee nach das Herrschende, und die Sinnlichkeit das Dienende. Es kann daher der Mensch auch nicht ursprünglich mit einem solchen Misverhältnis beider Factoren erschaffen sein, sondern mit einer Harmonie beider, allerdings einer solchen, die der Entwicklung noch bedürftig aber auch fähig war. Wie nieder wir auch den Anfang der sittlichen Entwicklung beim

ersten Menschen denken mögen, so muß doch der sittliche Trieb von Anfang an ebenso wie der sinnliche wirkend, ja dieser muß im Anfang in der Unterordnung unter jenem wirkend gedacht werden. Die Uebermacht der Sinnlichkeit und die Schwäche des sittlichen Willens kann daher nur durch die eigene That des Willens entstanden sein (vgl. unter I), was auch die Erfahrung bestätigt. Wäre das Vorherrschen der Sinnlichkeit bei Kindern und rohen Völkern, auf das man sich so gerne beruft, etwas ursprüngliches, mithin das Nochnicht des wirkenden Geistes und sittlichen Willens, woher dann jene Erscheinungen störrigen Eigensinnes, wilder Rachsucht, Grausamkeit und Bosheit, überhaupt einer in der Tiefe wirkenden Selbstsucht? Dies läßt sich nur aus einer eingetretenen sittlichen Verkehrung und einer dadurch entstandenen Depression des geistigen Lebens begreifen; die Selbstsucht selbst aber Sinnlichkeit nennen, wie manche, dient nur dazu, die Begriffe zu verwirren und das Wesen des Bösen zu verkennen. Die Vertheidiger dieser Sinnlichkeitstheorie wollen zwar häufig das Böse darum nicht als das an sich Nothwendige betrachten, sondern seine Entstehung zugleich auf die Freiheit des Willens zurückführen, können dies aber nicht consequent durchführen, denn wenn in Folge der ursprünglichen Uebermacht der Sinnlichkeit das Böse sich schon äußert, und äußern muß, ehe die freie Selbstbestimmung des Willens hervortritt, so kann jenes Böse es entweder nicht in vollem Sinne sein, oder wenn es dies wäre, so ist es dies auch ohne die freie Selbstbestimmung des Willens. Es ist daher auch kein Wunder, daß die Sinnlichkeitstheorie den Begriff des Bösen und die Strenge der sittlichen Selbstbeurtheilung abschwächt, so daß sie die Sünden der Sinnlichkeit als Schwachheitssünden weniger hoch anrechnet und den Menschen gegenüber von der leidigen Sinnlichkeit und ihren unvermeidlichen Hemmungen sich in seine innere Tugend einwickeln läßt; eine Selbstentschuldigung des Menschen, die zur Anklage Gottes wird. Dieser Pelagianismus, der mit der Sinnlichkeitstheorie gegeben ist, hat sich insbesondere in die Pädagogik eingenistet und ihrer Flachheit und Laxheit Vorschub geleistet. Freilich kann diese Theorie auch umgekehrt zu Ueberspannung der Strenge des sittlichen Urtheils, zu einem praktischen Manichäismus und einem falschen Spiritualismus führen, welcher die Sinnlichkeit als Erbfeind des Guten nur abtödten will, statt sie zu reinigen und zu heiligen, wie der absolute Dualismus. Uebrigens kann bei solcher Ableitung des Bösen jener Pelagianismus und dieser Manichäismus auch neben einander Platz greifen, mit einander wechselnd und in einander übergehend, wie das Zuviel und Zuwenig immer, und so ganz besonders bei der Auffassung des Bösen in einander überführen; das klarste Beispiel davon giebt die Anschauung und Behandlung des Bösen vom Standpunct des Katholicismus. Kann nun die Ableitung des Bösen aus der Sinnlichkeit in keiner Weise befriedigen, so ist doch zuzugeben, daß in der Sinnlichkeit des Menschen und in ihrem Verhältnis zu Geist und Willen eine der wesentlichsten Veranlassungen zum Bösen liegt, daß sie dem Bösen den Spielraum seiner Verwirklichung darbietet, und insbesondere seine Fortpflanzung und Ausbildung zu einer in der Geschichte herrschenden Macht vermittelt, mit Einem Worte, nicht die Entstehung der Sünde überhaupt erklärt, aber die Entstehung der Erbsünde begreiflicher macht. Mit der Sinnlichkeitstheorie, sofern sie ein ursprüngliches Misverhältnis von Fleisch und Geist im Menschen, mithin ursprüngliche Ungleichheit und Hemmung voraussetzt, ist am nächsten verwandt die Theorie, welche das Böse überhaupt aus der creatürlichen Beschränktheit und Unvollkommenheit ableiten will; wir können sie kurz die Limitationstheorie nennen. Das Geschöpf, argumentirt man hier, kann nicht absolut vollkommen sein, sonst wäre es Gott; als Geschöpf ist es also unvollkommen und beschränkt durch das Maß seiner Kraft und Begabung, durch die Nothwendigkeit, in den Schranken des Raumes und der Zeit sich allmählich zu entwickeln, durch das Eingeordnetsein in den Zusammenhang einer Welt, welches ebensowohl eine Hemmung für den Einzelnen, wie eine Förderung herbeiführt. Diese Unvollkommenheit hängt aber auch insbesondere den einzelnen constitutiven Factoren des menschlichen Wesens an und wird auf der intellectuellen Seite zur natürlichen

Irrbarkeit, und auf der Willensseite zur natürlichen Fehlbarkeit und Schwäche, welche in Verbindung mit einander das Böse erzeugen. Von diesem Gesichtspunct aus sagt der Philosoph Jacobi, die Sache auf den Kopf stellend: statt zu fragen, wo kommt das Unvollkommene, Nichtige, Böse her, sollten wir die Frage umkehren und uns wundern, daß endliche Geschöpfe fähig sind nach Wahrheit zu fragen, und das Gute sich selbst zu gebieten. Diese Anschauung von der Entstehung des Bösen, ursprünglich dem Hellenismus angehörend, ist am vollständigsten von Leibniz durchgeführt worden. Die Ursache des Bösen sucht er darin, daß der Wille des Menschen von Natur ein veränderlicher ist, und nicht nur von adäquaten, sondern auch von dunkeln und verworrenen Vorstellungen geleitet wird, und das Wesen des Bösen demnach darin, daß der Wille stehen bleibt bei den niedern Gegenständen des Begehrens, und nicht zu den höhern fortgegangen ist, daher er sagt: das Böse habe nicht eine causa efficiens sondern deficiens in Folge der ursprünglichen creatürlichen Einschränkung, beruhe nicht auf wirkender, sondern mangelnder Ursächlichkeit. Wenn er aber dann weiter behauptet: in der creatürlichen Beschränktheit und Unvollkommenheit liege nur die Möglichkeit des Bösen, während seine Wirklichkeit durch die Freiheit herbeigeführt werde, so hebt er dies doch wieder auf durch seine deterministisch angelegte Theodicee, durch den Satz, daß das Böse im Begriffe der besten Welt mitgesetzt, die conditio sine qua non des Guten sei. Diese Limitationstheorie ist nun aber nicht im Stande, den Ursprung und das Wesen des Bösen irgend vollständig zu erklären. Der Begriff des Bösen ist mit dem der Unvollkommenheit und Beschränktheit nicht identisch; sonst müßte das auch als böse gelten, daß der Mensch nicht allmächtig und allwissend ist; dies nennt man aber nicht böse, weil dieser Mangel mit dem Begriff des Menschen selbst gegeben ist, das Böse kann also jedenfalls nur ein solcher Mangel sein, der mit dem Wesen und Zweck der menschlichen Natur in Widerspruch steht; ein solcher Mangel kann aber, wenn nicht in der Schöpfung selbst ein Fehler liegen soll, nur durch eine verkehrte Richtung des Willens entstehen; damit sind wir aber über die Limitation als Ursache des Bösen hinausgeführt. Wäre nur die Limitation die Ursache des Bösen, so könnte man das Böse auch nur als Schwäche betrachten, während es doch ebenso sehr, ja noch mehr Kraftäußerung ist, und nicht nur im Ergreifen der niedern Güter statt der höheren besteht, sondern darin, daß das Höchste verkehrt wird. Der Teufel, sagt Schelling, war nach christlicher Ansicht nicht die limitirteste, sondern die illimitirteste Creatur, und Unvollkommenheit im allgemeinen metaphysischen Sinne ist nicht der gewöhnliche Charakter des Bösen, da es sich oft mit einer Vortrefflichkeit der einzelnen Kräfte vereinigt zeigt, die viel seltener das Gute begleitet; der Grund des Bösen muß also nicht nur in etwas Positivem überhaupt, sondern eher in dem höchsten Positiven liegen, das die Natur enthält: das ist nach Schelling der Willen. Die creatürliche Beschränktheit kann daher nicht als die Ursache des Bösen, sondern nur als eine Veranlassung des Bösen betrachtet werden, sofern die Schranken des Maßes, der Zeit und des Raumes &c. der sittlichen Entwicklung Grenzen und Hemmungen darbieten, welche den Willen zu trägem Zurückbleiben, oder einem übermüthigen Vorgreifen reizen können. Kann man nun nicht einfach bei der creatürlichen Beschränktheit und Unvollkommenheit stehen bleiben, um daraus das Böse zu erklären, so muß man ein noch bestimmteres Princip in einem specielleren Charakter des Creatürlichen aufsuchen. Man darf das Creatürliche nicht nur mit Gott als dem absolut Vollkommenen vergleichen, sondern man muß es auch unter sich vergleichen. Verglichen mit Gott ist es zwar einerseits das Unvollkommene, aber anderseits als durch Gott gesetzte Realität ein relativ Vollkommenes. Dies selbst aber ist es auch wieder in einer unendlichen Mannigfaltigkeit der Art nicht nur, sondern auch des Grades und Maßes. Durch diesen Stufenunterschied ist also auch relativ Unvollkommenes und Unvollkommenstes gesetzt. Aber in diesem Unterschiede ist das Einzelne auch wieder auf einander bezogen, um sich gegenseitig zu ergänzen, und so eine harmonische Einheit des Ganzen hervorzubringen; man nennt dies kurz das Princip der Unterschiedlichkeit und Mannigfaltigkeit, der

Specification und Individualität. Von diesem Princip aus soll nun das Böse im Gebiete des geistigen sittlichen Lebens eine untergeordnete Stufe bezeichnen, die eben als Stufe nothwendig ist, um die betreffende Stelle im Weltganzen auszufüllen, und damit die Vollkommenheit des Ganzen in ihrem Theile herzustellen. Was sich aber so a priori ergebe, soll sich auch durch die Erfahrung bestätigen, daß das Böse, wie verwerflich es auch, für sich betrachtet, erscheinen mag, immer auch wieder zur Förderung und zum Siege des Guten diene und dienen müße. Allein aus diesem Prinzip der Specification und Individualität folgt zunächst nur eine Mannigfaltigkeit von sittlichen Entwicklungsformen und -stufen, mithin auch das Vorhandensein von sittlicher Unvollkommenheit. Das Böse ist aber, wie wir gesehen, nicht bloß Unvollkommenheit, nicht bloß das Nochnicht des Guten, sondern der Gegensatz des Guten, welcher die normale Entwicklung stört und unterbricht, und eine normale Entwicklung fände Statt, wo der Fortschritt vom Unvollkommeneren zum Vollkommeneren stetig weitergienge und die Unterschiede in ihrer Mannigfaltigkeit ohne Hemmung sich zu ergänzender Einheit zusammenschlößen. Von der Idee des Schöpfers und Geschöpfes aus betrachtet aber muß eine solche normale Entwicklung möglich sein. Auch auf die Erfahrung kann man sich nicht berufen für die angegebene Nothwendigkeit des Bösen. Denn wenn auch das Böse in seiner Wirkung von der Weltregierung zum Mittel des Guten umgebogen werden mag (1 Mos. 50, 20), so folgt daraus doch nicht, daß es für den Zweck, dem es dienstbar gemacht wird, an sich schlechthin nothwendig war; überdies ist damit der böse Wille, der einen solchen guten Zweck nicht wollte, in seiner Entstehung nicht erklärt. Nun wird man aber excipiren, — und das führt auf eine weitere Theorie vom Ursprung des Bösen: nicht nur Unterschiede und Stufen setze die sittliche Entwicklung voraus, sondern wirkliche Gegensätze und Widersprüche; denn alles Lebendige sei gegensätzlich und aus der Reibung und Vermittlung der Gegensätze stelle sich im Gebiete der Natur und ebenso in dem des Geistes die fortschreitende Entfaltung und Vollendung des Lebens her. Auch das Gute kann als solches nur erkannt und sofort verwirklicht werden, indem ihm das Böse gegenübertritt und den Willen erregt und antreibt. Wer das Böse nicht an sich erfährt, wird es nicht so in seiner Hassenswürdigkeit erkennen, und wer nicht diesen kräftigen Stachel an dem Gegensatze des Bösen erhält, wird in seiner Thätigkeit für das Gute erschlaffen nach dem Worte des Dichters: des Menschen Thätigkeit kann allzu leicht erschlaffen, er liebt sich bald die unbedingte Ruh', drum geb ich gern ihm den Gesellen zu, der reizt und wirkt und muß als Teufel schaffen. Das Princip der Gegensätzlichkeit, auch das der Polarität oder Negativität genannt, ist es also hier, woraus der Ursprung des Bösen erklärt werden soll. Allein wenn auch das endliche Leben durch die Vermittlung der mannigfaltigsten Gegensätze entsteht und besteht, und gerade die Spannung der Gegensätze, die zusammengebildet werden sollen, der mächtigste Hebel der Entwicklung ist, so läßt sich doch daraus das Böse als eine nothwendige Erscheinung nicht begreifen — denn jenes Princip der Gegensätzlichkeit besteht richtig verstanden nur darin, daß Gegensätze mit einander in Beziehung treten, die in ihrem Unterschied sich auch wieder fordern als ergänzend, und daher von Haus aus auf die Zusammenbildung angelegt sind, wie beim Menschen Leib und Seele, der Particularwille, der auf die Selbstheit des Menschen geht, und der Universalwille, der auf eine Unterordung unter das Allgemeine, die göttliche Ordnung gerichtet ist. Wie diese Gegensätze für einander bestimmt sind, auf einander abzielen, so haben sie als in sich selbst berechtigt und als lebendige Kräfte auch wieder das Bestreben, sich in sich zu behaupten, und sozusagen nur unter der Bedingung sich zusammenzuschließen zur Einheit, daß sie die ihnen gebührende Geltung in dieser Einheit bewahren oder erlangen; dadurch entsteht von selbst eine Spannung, welche die Entwicklung zu einer lebendigen und lebendig fortschreitenden macht. Dieser natürliche Antagonismus der Gegensätze, im Menschen also der verschiedenen Grundtriebe ist an sich noch nicht das Böse; denn das Böse ist Widerspruch, eine der Harmonie positiv entgegenstrebende,

sie auflösende Thätigkeit, und daß nun jene natürlichen Gegensätze als das Nochnicht der Harmonie fortgehen bis zum Widerspruch und zur Disharmonie, kann für das Zustandekommen jener Harmonie, für eine kräftige sittliche Entwicklung um so weniger gefordert werden, weil jener natürliche Antagonismus vollkommen ausreicht als Hebel der Entwicklung. Sagt man dagegen: die Thätigkeit im Guten würde leicht erschlaffen, wenn es nicht in dem Widerstreit des Bösen den unabläßig erregenden Stachel hätte, so setzt man eine Trägheit des sittlichen Triebes voraus, die eben nicht aus der Idee des Menschen folgt und darum nicht ursprünglich sein kann; vielmehr kann das Ursprüngliche nur sein das Außereinander der natürlichen und des sittlichen Triebes und die Kräftigkeit und Willigkeit des letzteren, die ersteren zu bestimmen und sich fortschreitend anzueignen zur Darstellung des Guten. Wenn das Böse einmal vorhanden ist, dann kann es allerdings auch wieder als ein kräftiges Agens der sittlichen Entwicklung wirken, und das geistige Leben vor Stagnation bewahren, aber das wäre eben nicht nothwendig, wenn nicht schon das Böse als geistige Trägheit, Engherzigkeit und Selbstsucht vorhanden wäre und den Fortschritt des Guten hemmen würde. Das Gute darf aber überhaupt nicht bloß als kritische Macht dem vorhandenen Bösen gegenüber betrachtet werden, sondern es muß ihm seinem Begriffe nach ursprünglich eine positiv schöpferische und bildende Kraft einwohnen, welche sich ihren Ausdruck und ihre Existenz schafft; wo nicht, so könnte der Mensch nie zur sittlichen Vollendung gelangen und auch als der vollendete nicht fortfahren, sittlich zu wirken. Behauptet man aber die Nothwendigkeit des Durchganges durch das Böse nur für den zeitlichen Entwicklungslauf, nicht aber auch für das Leben der Vollendeten auf einer höheren Existenzstufe, so hebt man alle Stetigkeit zwischen der zeitlichen und nachzeitlichen sittlichen Beschaffenheit des Menschen auf; umgekehrt ist daher, da eine solche Stetigkeit bei allem Unterschied schlechterdings festgehalten werden muß, vielmehr zu schließen: wenn es wirklich ein Leben der Vollendung gibt, das sich doch nicht ohne sittliche Bethätigung denken läßt, und eine solche dann möglich ist ohne das anregende Böse, so kann auch für die zeitliche Entwicklung der Durchgang durch das Böse nicht schlechthin nothwendig sein. Ja wenn manche neben dieser Nothwendigkeit des Durchganges durch das Böse für den Menschen noch die ewig in sich vollendete persönliche Heiligkeit Gottes festhalten (so Romang, Sigwart), so muß auch hier ein wenigstens ähnlicher Schluß der Analogie gelten. Kann Gott absolut gut sein und als der Gute fortan wirken, ohne daß das Böse für ihn nothwendig ist, so muß auch der creatürliche Geist in seiner Weise an sich gut sein und werden können, ohne daß seine sittliche Entwicklung durch das Böse nothwendig bedingt ist, wo nicht, so fällt das Böse zuletzt mit der Endlichkeit und Zeitlichkeit zusammen. Das Princip der Gegensätzlichkeit kann also nicht als die Ursache des Bösen gelten, kann nur das Princip seiner Möglichkeit, aber nicht seiner Wirklichkeit sein, so wichtig es auch immerhin als jenes sein mag.

Das Princip der Limitation, der Specification und der Polarität als Entwicklungsgrund des Bösen geht aber, da es am Creatürlichen und Endlichen als solchem erscheint, in das allgemeinere der Endlichkeit überhaupt über. Und es hat ja auch nicht an Religionssystemen wie das buddhaistische und an philosophischen und philosophisch-theologischen Systemen gefehlt, die es geradezu aussprachen, daß das Böse mit der Endlichkeit selbst unmittelbar gesetzt sei (am nacktesten in der Schrift von Blasche, das Böse im Einklang mit der Weltordnung). Da dieser Satz mit der christlichen Grundvoraussetzung der Schöpfung der Welt durch die freie Liebe des persönlichen Gottes unvereinbar ist, so kann er nur von pantheistischem Standpunct aus aufgestellt werden. Wenn nun aber von diesem Standpunct aus das Böse mit dem Endlichen, wie das Endliche mit dem Absoluten in Eins zusammengefaßt wird, so muß nothwendig im Interesse der Idee des Absoluten der Begriff des Bösen selbst verändert werden, und es geschieht dies so, daß er negativ gefaßt wird. Das Böse ist so gewiß in Wahrheit nicht, als nur das Absolute das wahrhaft Seiende und einzig Seiende ist: so z. B. Pseudodionysius Areo-

pagita, Scotus Erigena, Spinoza. Doch kann das Böse auf der andern Seite auch wieder nicht schlechthin nicht sein, da es in der unmittelbaren Erfahrung wenigstens sich aufdrängt; es ist daher genauer nur die Grenze des Seienden und Guten, oder die Schranke, in welcher das absolute Sein als Einzelnes erscheint; aber nur der endlichen Anschauungsweise, die das Einzelne für sich ins Auge faßt, erscheint diese Schranke als das Böse, als das Nichtseinsollende; allein diese Betrachtungsweise ist eben auch nicht die wahre, sondern die absolute, von der aus man die Dinge nicht in ihrer Einzelnheit, sondern im Ganzen, wo man sie nicht zeitlich betrachtet, sondern vom Augpunct der göttlichen ewigen Nothwendigkeit (considerare sub specie aeterni); so betrachtet ist das, was böse erscheint, das Gute und die Ursache des Guten. Es ist so auch hier wieder der Begriff der Schranke, auf den der des Bösen zurückgeführt wird, womit man von pantheistischem Standpuncte aus auch das Princip der Individualität und Polarität verbindet, um die Nothwendigkeit des Bösen zu erklären, sei es nun, daß man diese Beschränkung, Unterscheidung und Entgegensetzung als nur in der endlichen Anschauungsweise vorhanden, oder das Absolute selbst als das sich selbst beschränkende, sich von sich unterscheidende, sich sich selbst entgegensetzende und darin als das lebendige betrachtet (so vor allen Hegel), obwohl genau genommen die erstere Ansicht in die letztere übertreibt, wenn nicht der Begriff des Endlichen ganz schwankend werden, und die zweite Ansicht auf die erste wieder zurücktreibt, wenn nicht der Begriff des Absoluten zerstört werden soll. Soll das Endliche und mit ihm das Böse nicht nur ein scheinbares sein, so kann es nicht als Sein oder Nichtsein, oder als ein bestimmtes Maß des Seins oder Nichtseins des Absoluten betrachtet werden; das Endliche unterscheidet sich vom Absoluten und das Gute vom Bösen nicht quantitativ, sondern qualitativ. Das Endliche ist nicht gradweise vom Absoluten verschieden, sondern ist eine andere Art des Seins, es ist das creatürlich Abhängige, während das Absolute das schlechthin durch sich Seiende ist, und das Endliche ist auch an sich weder das Böse noch das Gute, sondern nur der Stoff, an welchem das Gute oder das Böse als eine verschiedene Form des Seins verwirklicht werden kann. Gleichwohl ist nicht zu leugnen, daß in dem Grundcharakter der Endlichkeit als der creatürlichen Abhängigkeit des menschlichen Seins und Willens von Gott die stärkste Veranlassung für den menschlichen Willen zum Bösen liegt, sofern sie nämlich verknüpft ist mit der relativen Freiheit des Willens, als dem Vermögen sich innerhalb gewisser Grenzen schlechthin aus sich zu bestimmen. Je näher der Mensch durch seine Freiheit (seine derivirte Absolutheit, wie Schelling sagt) Gott schon steht, desto leichter kann gerade die Schranke seiner creatürlichen Abhängigkeit für ihn zum Reize werden, sie überspringen und, wie wir oben gesehen, das eigene Ich schlechthin auf den Thron setzen und zum Herrn der Welt machen zu wollen. Es **kann** dies sein, muß aber nicht sein, weil der Wille die wahre Gottähnlichkeit statt jener falschen auch durch eine Bethätigung der Freiheit in der Abhängigkeit von Gott erreichen kann und allein erreicht. Immerhin ist es aber der Wille, und zwar als der freie, der so das Gute oder Böse verwirklicht. Das ist aber der gemeinsame Fehler aller bisher angeführten Theorieen, daß sie das Princip des Bösen nicht im Willen und seiner Freiheit suchen. Gehen wir zurück auf die zuletzt besprochene pantheistische Ansicht vom Bösen, so verlegt dieselbe das Böse wesentlich nur in das Bewußtsein, in die subjective Anschauungsweise, und versäumt darüber in der Regel, das Verhältnis desselben zum Willen, in welchem und für welchen es sich doch als eine reale Macht darstellt, ins Klare zu setzen. Und doch ist nur, wenn mit jener ästhetischen Betrachtungsweise des Bösen auch eine ethisch teleologische sich vereinigen läßt, so daß dadurch die Möglichkeit sittlicher Entwicklung und Erziehung sicher gestellt ist — das Problem des Bösen wirklich gelöst. Dies versucht z. B. Schleiermacher in kunstvoller Weise. Objectiv betrachtet, sagt er, ist das Böse nichts, und kommt nur zum Vorschein mit dem Guten, sofern dieses ein werdendes ist, es bezeichnet nur das „Außereinander von Vernunft und Natur" oder die allmähliche Entwicklung des Gottesbewußtseins, wie sie nothwendig gegeben ist mit der

Existenzstufe, auf welcher das menschliche Geschlecht steht. Als Böses, als Sünde erscheint dieses Außereinander von Vernunft und Natur, diese Schranke in der Entwicklung des Guten, im subjectiven Bewußtsein dadurch, daß Verstand und Wille im Menschen sich ungleich entwickelt, das Wissen vom Guten immer dem Sein des Guten in ihm voraneilt, und der Mensch sich nun durch sein Gewissen gedrungen fühlt, diese Ungleichheit als Sünde, als positiven Widerstreit des Fleisches gegen den Geist auszusprechen. Wie die Allmählichkeit der sittlichen Entwicklung ihren Grund hat in dem hervorbringenden allmächtigen Willen Gottes, so die Auffassung derselben als Sünde in dem in unserem Gewissen sich aussprechenden gebietenden Willen Gottes. Die Sünde kann aber darum auf christlichem Standpunct doch nicht als schlechthin unvermeidlich betrachtet werden, so daß wir uns bei ihr beruhigen müßten, sondern sie muß als Störung der menschlichen Natur angesehen werden, so gewiß wir als Christen in Christus als Erlöser eine vollkommene sündlose Lebensentwicklung anerkennen müßen. Wie wir in der Anschauung dieser Vollkommenheit uns der Sünde und Schuld erst ganz vollständig und lebendig bewußt werden, so werden wir dadurch zur Buße und zum Glauben an Christus hingezogen und in seiner Gemeinschaft von Sünde und Schuld frei. Auf diese Weise soll also das Böse objectiv als etwas negatives und nothwendiges, subjectiv als etwas positives und als Störung zugleich betrachtet werden. Ganz abgesehen aber davon, daß Sünde und Erlösung so nicht zusammenbegriffen werden können, sondern folgerichtig die aufgestellte Theorie von der Sünde die Erlösung, und die geforderte Erlösung jene Theorie von der Sünde ausschließt, bleibt die Hauptschwierigkeit, daß damit Sünde und Schuld in einen göttlich bewirkten subjectiven Schein verwandelt werden, wie dies bei allen Theorieen der Fall ist, welche das Böse für nothwendig erklären, und doch den ethischen Standpunct behaupten wollen. Wir müßen es dem Artikel von der Freiheit überlassen, im Gegensatz zu allem und jedem Determinismus zu zeigen, daß damit dem Begriff der sittlichen Zurechnung der Nerv abgeschnitten, und der christlichen Weltanschauung durchs Herz geschnitten ist, daß es Sophisterei ist und bleibt zu sagen: das Böse bleibe, was es ist, es möge frei oder nothwendig sein, Sophisterei zu sagen: die Zurechnung schließe nicht unmittelbar das Bewußtsein des Andersgekonnthabens in sich, und die ganze vorwärtstreibende Kraft der Reue ruhe nicht auf diesem Bewußtsein, Sophisterei endlich zu leugnen, daß eine solche deterministische Vorstellungsweise in tödtlichen Conflict mit dem Bewußtsein der göttlichen Heiligkeit und Liebe hineinführe. Wenn die Menschheit nicht von einem reinen Anfang ausgegangen und das Böse das durch die Freiheit zufällig Hereingekommene ist, dann ist auch keine endliche vollkommene Erlösung und keine Vollendung zu einem reinen Ziele denkbar. Im Gegensatz zu allen Theorieen, die das Böse so oder so für nothwendig erklären, müßen wir also darauf beharren, daß es seinen letzten Ursprung nur in einem Acte der freien Selbstbestimmung des Willens haben kann, durch welche die in den oben bezeichneten natürlichen Eigenschaften des menschlichen Wesens begründete Möglichkeit des Bösen zur Wirklichkeit geworden ist. Entspringt das Böse aus einem Acte der Freiheit, so kann es, so gewiß die Freiheit Freiheit ist, also durch kein Motiv bestimmt werden kann, das sie nicht selbst zu einem solchen für sich erst macht, nur in seiner Möglichkeit, aber nicht in seiner Wirklichkeit begriffen werden. Hiemit ist aber die Frage über den Ursprung des Bösen doch nur im allgemeinen und in abstracto beantwortet. Geschichtlich erscheint nämlich das Böse als eine allgemeine Naturmacht, von welcher der Einzelne schon gebunden ist, ehe er zur sittlichen Selbstbestimmung erwacht, und seine persönliche Entscheidung für das Böse geschieht unter dem Einfluß jener Macht. Da aber diese Macht, obgleich allgemein, doch nicht ursprünglich sein kann, so ist die Frage bestimmter, in welcher Weise in Folge eines ersten Actes der Freiheit eine verkehrte Entwicklung ihren Anfang genommen und so die Macht des Bösen in der Geschichte entstanden ist, und wie unter Voraussetzung dieser geschichtlich gewordenen allgemeinen Macht des Bösen dasselbe nun im Einzelnen

entsteht. Diese Untersuchung, womit die Lehre vom Ursprung des Bösen erst ihren Abschluß erhält, ist Gegenstand des späteren Artikels von der Erbsünde. **Landerer.**

Botanik, s. Naturgeschichte.

Braunschweig. Schulwesen im Herzogthum Braunschweig. Quellen: Hassel u. Bege, Topogr. u. Statistik des Herzogth. Br.; Venturini, das Hzgth. Br.; Ludwig, Vaterlandskunde; Stübner, Kirchengeschichte des Hzgth.; Magazin zu den Br. Anzeigen; Ribbentropp, Beschr. der Stadt Br.; Lachmann, Beschr. von Br.; die Programme der Gymnasien. Bei einer Darstellung der gegenwärtigen Schulverhältnisse im Herzogthume Br. fällt es sehr schwer, von der Vergangenheit nur das zu sagen, was eben nicht verschwiegen werden darf, wenn man das Bestehende als ein aus dem Vergangenen Gewordenes begreifen will. Als noch tiefe Nacht auf dem nördlichen Deutschland lag, und nur in Klöstern und emporstrebenden Städten kümmerliche Lichtstrahlen von einem kommenden Tage weissagten: da dichtet in Gandersheim schon die Nonne Roswitha, und im 12. Jahrhundert wird der Rector der Schule zu Sct. Blasii in Braunschweig, Gerold, mit großer Auszeichnung genannt. Es mag sein, daß die Nähe von Korvey nicht ohne Einfluß gewesen ist; eine Summe von Zeugnissen spricht aber für einen eigenthümlichen Bildungstrieb, der sich von jeher unter dem Volke in den Gegenden des heutigen Herzogthumes kund gab. Späterhin knüpfte sich die Bildung vorzugsweise an die Stadt Braunschweig. Das findet seine Erklärung zum großen Theile in der Stellung, welche unsere Metropole früh in der Hansa einnahm. Die Klosterschulen genügten der Bürgerschaft nicht mehr. Deshalb „supplicirten sie dannenhero an den Papst Johannem XXIII." und erlangten die Vergünstigung, zwei Schulen, zu Sct. Martin und Sct. Katharinen, anzulegen. Ueber Anlegung dieser Schulen kam es zwischen Geistlichen und Bürgerlichen zu ärgerlichen Auftritten. Erstere wollten die Vortheile nicht aufgeben, welche ihnen aus dem Unterrichte bisher reichlich zugeflossen waren; Letztere aber hatten wohl erkannt, daß die fortschreitende Zeit vom Bürger fordere, was die Klosterschulen nicht gewähren konnten oder wollten. Endlich legte sich der Herzog Bernhard ins Mittel und verglich Geistliche und Bürger mit einander. In dem Vertrage (vom J. 1420) heißt es, daß in den genannten Schulen „Kinder unde Jungen grammaticalia und de ersten Künste leren." Auch ist darin die Rede von „Schriver-Scholen." In diesen soll aber niemand mehr lehren, „wan schriven und lesen dat Alfabet und düdesche Boke und Breve." Das Schulwesen der Stadt entwickelte sich nun aus den nachgewiesenen Keimen immer erfreulicher, so daß viele auswärtige Städte sich daran ein Muster nahmen und Bugenhagen im Jahre 1528 erklären konnte: „Hier zu Braunschweig ist durch den ehrbaren Rath und die ganze Gemeine vor allen andern Dingen für nöthig angesehen, gute Schulen aufzurichten und dazu zu besolden ehrliche redliche Magister und Gesellen." Es möchte frommen, wenn hier nun auch ein Blick auf die übrigen Bildungsstätten des Landes vor der Zeit der Reformation gerichtet würde; wir müßen uns aber auf Eine beschränken. Schulpforta, die berühmte Bildungsstätte, ist im November 1137 durch Mönche aus dem Br. Kloster Walkenried gegründet worden.

Mit dem Beginne der Reformation brach für das Br. Schul- und Bildungswesen der eigentliche Tag an. Im Jahre 1528 führte Bugenhagen in der Stadt Braunschweig das Reformationswerk durch (vgl. d. Art. Bugenhagen). Wie er das Schulwesen traf, ist oben bereits bemerkt. Er gab demselben eine solche Gestaltung, wie Luther (resp. Melanchthon) dazu in seinem „Unterricht der Visitatoren" die Grundlinien gezeichnet hatte; s. „Der erbarn Stadt Brunswig Christlicke Ordeninge" 2c. 2c. Wittenberg 1528. Als hierauf Herzog Julius die Reformation im ganzen Lande einführte, erschien im Jahre 1569 eine Kirchenordnung, welche zugleich eine Schulordnung in sich befaßte. Luthers und Bugenhagens Ansichten sind in letzterer durchaus maßgebend. Diese Schulordnung von 1569 ist der Wurzelstock, auf welchem das Br. Schulwesen noch heute steht. Wir gehen von hierab lediglich der Entwicklung des eigentlichen Volksschulwesens

nach, und holen weiter unten nach, was sich auf das höhere Schul- und Bildungswesen bezieht. Durch die Schulordnung von 1569 war angeordnet, „daß, wo bis anhero Cüstereyen gewesen, daß daselbst deutsche Schulen mit den Cüstereyen zusammen angerichtet" werden sollten. Aus diesem Keimpuncte entstanden die eigentlichen Volksschulen. Sie entwickelten sich nach dem Zeitbedürfnisse. Lesen, Schreiben, Katechismus und Kirchengesang waren lange Zeit hindurch die stehenden Unterrichtszweige. Die Lehrer sollen „geschickte und zuvor examinirte Personen" sein. Einen festern Haltpunct gab Herzog August dem Br. Schulwesen im Jahre 1644 durch Einrichtung des Consistoriums, in welchem „Kirchen- und Schulsachen zur Erkenntnis gezogen" und durch welches „Kirchen und Schulen fleißig visitirt" werden sollten. Derselbe Herzog erließ im Jahre 1651 eine „Schulordnung, wie es nämlich mit institution der Jugend unveränderlich zu halten." 1657 erschien dieselbe zu Wolfenbüttel im Druck. Doch alle diese Maßnahmen vermochten nicht, das eigentliche Landschulwesen zur Blüthe zu bringen. Es waren vorzugsweise die städtischen Schulen, die sich im Zuge der Entwickelung befanden. Da bestieg Carl I. im Jahre 1735 den Thron seiner Väter, 22 Jahre alt, mit einem thatendurstigen Herzen. Was er für die Landschulen namentlich gewollt und gethan, davon zeugt seine „Schulordnung für die Schulen auf dem Lande vom 22. Septbr. 1753." Nach einer trefflichen Einleitung von 22 §§. folgen 5 Capitel, von den Schülern, den Schulmeistern, den Predigern, denen Superintendenten, von der Obrigkeit. Und damit es nicht an Lehrern fehlen möchte, gründete der Herzog unter dem 1. Octbr. 1753 ein Lehrerseminar in Wolfenbüttel.

In vorstehender Skizze tritt klar hervor, daß die Br. Volksschule eine Tochter der Kirche ist. Die Gesetzgebung hatte das Verhältnis nie anders aufgefaßt. Aber eine andere Ansicht hatte sich der Herzog Karl Wilhelm Ferdinand, durch den Geist der Zeit geleitet, vielleicht auch nach Preußen hinüberblickend, gebildet. Die Schulen sollten von der Kirche getrennt und unter ein „Schuldirectorium" gestellt werden. Dieses Triumvirat bestand aus J. H. Campe (s. d. Art.), Trapp und Stuve. Der Plan des Herzogs scheiterte jedoch am Widerstande des Consistoriums und der Landstände. Wir übergehen die Zeit, in welcher unser Vaterland und seine Schulen unter den Fesseln der Franzosenherrschaft seufzten, treten rasch in die Gegenwart und bemerken nur noch Folgendes: das gegenwärtige Volksschulwesen gründet sich in der Hauptsache 1) auf die Schulordnung von 1753, in soweit neuere Gesetze dieselbe nicht beseitigen; 2) das Gesetz, die Schulpflichtigkeit und das Schulgeld in den Landgemeinden betreffend vom 23. April 1840; 3) das Ausschreiben des Herzogl. Consistoriums vom 12. Novbr. 1840, welches nebst N. 1. vorzugsweise die Normen für die innere, und 4) das Gesetz über die Gemeindeschulen vom 8. Decbr. 1851, welches die Normen für die äußere Gestaltung des Schulwesens enthält.

A. Das Volksschulwesen, die evangelisch-lutherischen Gemeindeschulen in Stadt und Land umfassend, so wie die darauf sich beziehenden Anstalten und Verhältnisse. Für die Kirchen und Schulen der Katholiken thut der Staat direct nichts; sie gehören zu dem Sprengel des Bischofs von Hildesheim. Die Juden sorgen für ihre Schulen, welche reine Privatsache sind, freigebig. Jede ev. Gemeinde muß eine Gemeindeschule haben. In dieselbe können auch Kinder anderer Glaubensgenossen aufgenommen werden. Jede Gemeindeschule ist von derjenigen Land- oder Stadtgemeinde, welcher sie angehört, zu unterhalten. Können die erforderlichen Mittel nicht durch das Schulgeld (auf dem Lande für jedes Kind in jeder Classe jährlich 1 Thlr., in den Städten und Flecken verschieden) beschafft werden, so tritt die Gemeindekasse ein, welche auch für die Armenkinder zu zahlen hat; der Lehrergehalt wird von ihr ausbezahlt. Viele Gemeinden erhalten Zuschüsse aus dem sehr bedeutenden Kloster- und Studienfonds.

Zahl der Einwohner des Landes (1855) 269,313, darunter 1055 Ref., 2443 Kath., 71 Sect., 968 Isr. Auf dem Lande sind 406 Lehrerstellen mit einer Gesammteinnahme von 78118 Thlr. 4 Gr. 2 Pf. Diese ergiebt sich aus der Schuldotation (liegende Gründe,

Fonds &c. auch die Accidentien umfassend) = 41571 Thlr. 20 Gr. 2 Pf., dem Schulgelde = 29832 Thlr., den Beiträgen der Gemeindekassen = 2908 Thlr. 20 Gr. und den Zuschüssen aus dem Kloster- und Studienfonds = 3805 Thlr. 12 Gr. Die Wohnungen sind bei dieser Veranschlagung überall nicht mitgerechnet. In der Schuldotation sind an Gärten 186 Morg. 34 Ruth., Aeckern 2614 Morg. 103 Rth., Wiesen 929 Morg. 29 Rth., Holzung 60 Rth. Die Schülerzahl belief sich 1855 auf 33022. — Die Landschulstellen zerfallen nach der Besoldung in 8 Classen: 165 Stellen zwischen 120—150 Thlr.; 74 St. 150—200 Thlr; 90 St. 200—250 Thlr.; 37 St. 250—300 Thlr.; 28 St. 300—350 Thlr.; 5 St. 350—400 Thlr.; 4 St. 400—450 Thlr.; 1 St. 450—500 Thlr. Normalgehalt in Gemeinden von 250 Seelen und darüber mindestens 150, in kleineren mindestens 120 Thlr. (nach Annahme der Proposition vom Febr. d. J. 150, resp. 140 Thlr.); die zweiten Lehrer in Landgemeinden haben nur Anspruch auf 140 Thlr., die Dienstwohnung nicht mitgerechnet. In den 12 Städten und 3 Flecken bestehen 36 Schulen mit 188 Lehrern und 42 Lehrerinnen, welche eine Gesammteinnahme von 42758 Thlr. beziehen. Diese ergiebt sich aus dem Schulgelde = 18839 Thlr. 18 Gr., Zuschüssen aus dem Kloster- und Studienfonds = 9600 Thlr. 22 Gr., städtischen und andern Kassen. Die Schülerzahl belief sich 1855 auf 11288. Normalgehalt eines städt. Lehrers 150 Thlr.; ist keine Dienstwohnung vorhanden, 175 Thlr.; es sollen Gehaltsclassen bestehen mit stufenweiser Erhöhung. In der Stadt Braunschweig giebt es darnach 6 Gehaltsclassen. Die ersten 5 Classen bestehen aus je 5 Lehrern mit 450, 400, 350, 300 und 250 Thlr. In der 6. Cl. erhalten die betr. Lehrer 200 Thlr. Wo sich keine freie Dienstwohnung findet, kommen noch 30 Thlr. Miethsentschädigung dazu. — Die Lehrer dürfen mit Genehmigung des H. Consistorii Nebenämter übernehmen.

Die Kinder sind mit dem vollendeten 5. Jahre schulpflichtig und besuchen in der Regel die Schule bis zum vollendeten 14. Jahre. Die Aufnahme findet um Ostern und Michaelis statt. Der Austritt knüpft sich an die Confirmation, welche in der Regel auf den Sonntag nach Ostern fällt. Die Ferien sind durch Verordnungen geregelt: Weihnacht ca. 8 Tage, Ostern desgl., Pfingsten 3 Tage. In das Sommersemester fallen 5 Wochen Ferien, die je nach Bedürfnis auf die Ernte- und Michaeliszeit vertheilt werden. Mittwoch und Sonnabend sind die Nachmittage frei.

Schulregiment. Jede evangelisch-lutherische Dorf- und Stadtschule soll einen Vorstand haben, dessen Mitglieder sich zu derselben Confession bekennen. In Landgemeinden soll derselbe aus dem Vorsitzenden des Kirchenvorstandes, dem Gemeindevorsteher und je einem Mitgliede des Kirchenvorstandes und des Gemeinderathes bestehen. Der Schullehrer (wo mehrere sind, der älteste) soll als berathendes Mitglied den Sitzungen des Schulvorstandes beiwohnen. H. Consistorium kann ihn zum stimmführenden Mitgliede ernennen. In den Städten besteht dagegen der Schulvorst. aus dem Vorsitzenden des Magistrats, dem ersten Geistlichen, je einem Mitgliede der Stadtverordneten und des Kirchenconvents, aus den Kirchenvorständen der verschiedenen Parochieen gebildet oder, wo nur eine Kirchengemeinde (Parochie) sich findet, des Kirchenvorstandes, dem Schuldirigenten und, so oft es sich um innere Angelegenheiten einer Schule handelt, dem ersten Lehrer derselben. Die Schulvorstände sind eine Schöpfung des Ges. vom 8. Decbr. 1851 und haben schon mancherlei Segen gebracht. Es liegt ihnen neben der allgemeinen Sorge für das Beste der Schule besonders ob, jede äußere Schulangelegenheit zu fördern. Sie verwalten unter Oberaufsicht des H. Consistorii das Schulvermögen, entwerfen die jährlichen Voranschläge der Einnahmen und Ausgaben der Schulkasse, erwirken die Verwilligung der Anschlagssummen bei der Gemeindebehörde und controliren die Schulkassen-Rechnungsführung, indem ihnen zunächst die Rechnungen zur Monitur vorzulegen sind. Sie haben die Befolgung der Gesetze und Anordnungen zu überwachen, Streitigkeiten der Lehrer unter sich oder mit den Eltern zu schlichten, wegen Zulassung nicht zur Aufnahme berechtigter Schüler und Feststellung der Schul-

geldsätze den Behörden Vorschläge zu machen, über Bestrafung gröberer Vergehen oder gänzliche Ausschließung einzelner Schüler Beschluß zu fassen, Schulfeierlichkeiten zu leiten, den öffentl. Prüfungen beizuwohnen, über Unterricht und alle andern Schulangelegenheiten dem Schulinspector oder dem H. Consistorium Anträge zu stellen und auf deren Anfordern Berichte und Gutachten zu erstatten.

Der nächste Vorgesetzte jeder Landschule ist der Ortsprediger. Die Stadt- und Bürgerschulen stehen in der Regel unter einem auf Vorschlag des Consistoriums vom Ministerio ernannten Dirigenten. Die Landesschulen sind in 28 Inspectionen getheilt, deren jede unter einem in derselben Weise ernannten Schulinspector steht, in der Regel einem kirchlichen Superintendenten, der dafür eine angemessene Remuneration aus dem Klosterfonds erhält. Diese Inspectoren, resp. Dirigenten haben vorzugsweise die innern Angelegenheiten der Schulen zu leiten, namentlich sollen sie auch die Geistlichen und Lehrer ihres Kreises zu Conferenzen versammeln. Das H. Consistorium in Wolfenbüttel endlich bildet die Spitze des Schulregimentes. Seit 1851 ist in demselben noch ein Consistorialrath angestellt, welchem vorzugsweise die Schulsachen zugewiesen sind. Sämmtliche Lehrpläne in den Gemeindeschulen werden vom Consistorio festgestellt. Außerdem hat dasselbe wegen Anstellung, Versetzung, Entlassung oder Pensionirung der Lehrer an höchster Stelle Vorschläge zu machen, die neuangestellten Lehrer zu verpflichten und alle Oberaufsichtsangelegenheiten im Schulwesen zu wahren.

Die innere Seite des Volksschulwesens. In früheren Zeiten hatte dasselbe ein sehr bestimmt hervortretendes Gepräge. Dazu trug die Universität in Helmstedt (s. unten) vorzugsweise bei. Späterhin brachte die eigenthümliche geographische Bestimmtheit des Landes eine Menge von äußeren Einwirkungen, so daß der specifische Charakter der Schule allmählich abgeschwächt wurde. Philanthropistische Gedanken, die von außen hereinströmten, vermochten aber dennoch nicht, den alten soliden Unterbau ganz zu beseitigen. Und obwohl die Br. Volksschule gegen die treibenden pädag. Ideen der Neuzeit sich nicht abschloß, so nahm sie doch dieselben nur in so weit auf, als dadurch der alte Typus nicht ganz vernichtet wurde. Dieses conservative Element schreibt sich unstreitig aus der engen Verbindung der Schule mit der Kirche her. Junker in Braunschweig und Bischof in Wolfenbüttel wußten den bessern pädagog. Gedanken der Neuzeit Einfluß auf das Br. Volksschulwesen zu verschaffen. Man könnte wohl sagen: Das Br. Volksschulwesen wurzelt auf kirchlichem Grunde, neigt sich aber in neuester Zeit vorwiegend einer mehr verstandesmäßigen Auffassung des Christenthums zu.

Die städtischen Volksschulen haben, je nach Umständen, Knaben-, Mädchen- und Freischulen mit mehr oder weniger Classen. Als Beispiel der Eintheilung und zugleich der Lehrfächer diene die Schule in Schöningen, einer Stadt von 3900 Ew. I. Knabenschule, Normalalter 10—14. J. Erste Classe (mit einer sogen. „Nebenclasse", in welcher Latein, Französ., Deutsch, Arithmetik und Geogr. gelehrt wird) Religion 2 St., Bibellection 2 St., Religionsgesch. 1 St., deutsche Spr. 6 St., Geschichte 2 St., Geographie 2 St., Naturkunde 2 St., Mathematik (d. h. wissensch. Arithm.) 2 St., Rechnen 4 St., Schreiben 3 St., Singen 2 St., Zeichnen 4 St. = 32 wöch. St. (38 Schüler). — Zweite Cl. ebenso, nur daß Religionsgesch. ausfällt und in Geogr. 1 St., im Zeichnen 2 St. Unterr. ertheilt wird, statt der Mathem. 2. St. Geometrie = 28 wöch. St. (56 Schüler). — Dritte Cl. Zeichnen, Geometrie und Religionsgesch. fallen aus, deutsche Sprache dagegen nimmt 8 St., Naturgesch. nur 1 St. in Anspruch = 26 w. St. (59 Sch.). — Vierte Cl. Relig. 2 St., Denkübungen 2 St., deutsche Spr. 10 St. (6 St. Lesen, 2 St. Gramm., 2 St. Orthogr.), Rechnen 4 St., Schreiben 4 St., Singen 2 St. = 24 St. (62 Sch.). — II. Töchterschule, Normalalter 10—14 J. Erste Cl. (mit einer Nebencl., in welcher 1 St. deutsche Spr., 1 St. Mythologie, 1 St. Religionsgesch., 4 St. Handarbeiten) Relig. 2 St., Bibellect. 2 St., deut. Spr. 6 St. (2 St. Lesen, 2 St. Gramm., 2 St. Stilüb., Orthogr.) Geschichte

2 St., Geogr. 2 St., Naturkunde 2 St., Rechnen 3 St., Schreiben 2 St., Singen 2 St., Zeichnen 2 St., Handarbeiten 6 St. = 31 w. St. (41 Schülerinnen). — Zweite Cl. ebenso. Nur statt der Naturkunde 1 St. Naturgeschichte = 30 St. (50 Sch.). — Dritte Cl. Rel. 2 St., Bibell. 2 St., deutsche Spr. 8 St., Gemeinn. Kenntn. 2 St., Rechnen 4 St., Schreiben 4 St., Singen 2 St., Handarb. 6 St. = 30 w. St. (63 Sch.) — Vierte Cl. Rel. 2 St., Denküb. 2 St., deut. Spr. 10 St., Rechnen 4 St., Schreiben 4 St., Singen 2 St., Handarb. 2 St. = 26 St. (78 Sch.). — III. Elementarclasse für Knaben- und Töchterschule. Normalalter 6—10 J. Rel. 2 St., Denküb. 2 St., Sprech- und Sprachüb. 2 St., Lesen u. Schreiben 12 St., Rechnen 4 St., Handarb. f. d. Mäd. 2 St. = 24 St. (124 Sch.). — IV. Freischule (schulgeldfrei); 6—14 J. Erste Cl. Rel. 2 St., Bibell. 2 St., deutsche Spr. 6 St., gem. Kenntnisse 2 St., Rechnen 5 St., Schreiben 3 St., Singen 2 St., Handarb. im Sommer 6, im Winter 4 St. Die 2. u. 3. Abth. der Freischule erhält Unterricht in Rel., bibl. Gesch., Denküb., Rechnen, Schreiben und Lesen. — In ähnlicher Weise gestalten sich sämmtl. städt. Schulen. — Die Dorfschulen dagegen bestehen überall aus 3 Classen, welche Unter,- Mittel- und Oberclasse heißen. Früher schied man in bevölkerten Ortschaften, wo zwei Schulen bestehen, nach dem Geschlecht. Diese Einrichtung ist überall gewichen; die Geschlechter sind combinirt. Der erste Lehrer hat die Oberclasse, der zweite die Mittel- und Unterclasse. Die Gliederung der Dorfschulen läßt sich am besten nach folgendem Schema auffassen:

A. Schulen mit einem Lehrer. a. mit höchstens 60, b. mit mehr, doch nicht über 160 Schülern und c. noch größere, welche sich aber bis auf weiteres mit einem Lehrer begnügen müßen.

B. Schulen, welche in zwei gesonderte Classen, deren jede ihren eigenen Hauptlehrer hat, zerfallen. Diese Schulen genießen nun an Schulstunden:

	im Wintersemester:	1. Sommerquartale:	2. Sommerquartale:
Aa.	26.	26.	22.
Ab.	32.	28.	24.
Ac.	36.	36.	32.
B. Cl. I.	28.	26.	22.
„ II.	16.	15.	12.
„ III.	12.	11.	10.

Die schwierigste Aufgabe haben die Schulen Aa, weil in denselben die 3 Classen zu gleicher Zeit unterrichtet und beschäftigt werden sollen, während in Ab und Ac je nur 1 resp. 2 Classen anwesend sind. Die Lehrfächer sind folgende: Unterclasse. Anschauungsunterricht, „welcher den nachherigen Sprach- und Religionsunterricht, so wie den Unterricht in gemeinnützigen Kenntnissen methodisch vorbereitet und begründet;" Lesen (womögl. nach der Lautirmethode), Schreiben, Formenzeichnen, Zahlenlehre und Anfänge des Rechnens. Mittelclasse: Elementarischer, auf bibl. Erzähl. zu gründender Religionsunterricht, Denkübungen, Sprachübungen, gemeinnützige Kenntnisse, Lesen, Schreiben, Kopf- und Tafelrechnen u. Singen. — Oberclasse: Religionsunterricht nach einem Katechismus (der gesetzliche ist der Gesenius, doch sind gegenwärtig auch verschiedene andere im Gebrauche), Bibelkunde, Religionsgeschichte, Sprachunterricht, gemein. Kenntnisse, Vaterlandskunde, Lesen, Kopf- und Tafelrechnen, Schreiben u. Singen. Die Lehrmittel in den Schulen sind der verschiedensten Art. In den Unterclassen ein Heer von allerlei Fibeln; Junker, Stephani und Kost vorherrschend. In den Mittelclassen allerlei Lehrbücher, auch Wilmsen's Kinderfreund noch. In den Oberclassen Schlez's Denkfreund, Schwabe ꝛc. Lenz's „Neuer deutscher Kinderfreund" ist das Lehrbuch, welches die Oberbehörde begünstigt. Im Rechnen besonders Tunica und Körting. Für den geogr. Unterricht sind in den meisten Schulen die schönen Holleschen Wandkarten.

Die Lehrer. Sie können ihre Bildung in der mannigfaltigsten Art gewinnen. Der gewöhnlichste Weg ist jedoch das Seminar und die Präparandenanstalt.

Das Seminar in Wolfenbüttel hat 1 Director, der zugleich das städtische Schulwesen beaufsichtigt, 1 Inspector und 5 Hülfslehrer. Die 13 Seminaristen, die 3 ersten „Informatoren" genannt, sind zugleich Lehrer an den Schulanstalten der Stadt. Eigentlichen Unterricht empfangen sie im Seminare nicht mehr. Der Director versammelt sie von Zeit zu Zeit zu Conferenzen. Sie empfangen im Waisenhause Wohnung, Beköstigung, Heizung, Betten, Licht, auch freie ärztl. Behandlung und Apotheke. Daneben erhalten die 3 Informatoren jährl. à 60 Thlr., 5 Semin. à 30 Thlr. und 3 à 24 Thlr. Mit dem Seminare eng verbunden ist die Präparandenanstalt, in welcher 45 Jünglinge während eines 3jährigen Cursus in den pädagogischen Wissenschaften und Fertigkeiten von den eben genannten Seminarlehrern unterwiesen werden. Im Anstaltsjahre vom März 1856 bis dahin 1857 gestaltete sich der Unterrichtsplan also: 2 St. Religionsunterricht, 2 St. Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2 St. Bibelerklärung, 1 St. katechetische Uebungen, 1 St. Geographie, 1 St. Geschichte, 3 St. deutsche Sprache, 3 St. Rechnen, 2 St. Kalligraphie, 1 St. Naturlehre, 1 St. Mathematik, 2 St. Theorie der Musik, 2 St. Gesang, 3 St. Geigenspiel (auf das Orgelspiel wurden wöch. 16 St. verwendet), Zeichnen, für die 1. Abth. 2 St., für die 2. Abth. 4 St. Im Sommer an 4 Nachmittagen von 5—7 Uhr Anleitung zum Gartenbau in dem schönen Seminargarten. — Die Vorbildung für die Präparandenanstalt erlangen die sogen. Aspiranten in der Regel auf der Realschule d. i. den beiden obersten Classen der Wolfenb. Bürgerschule. Jährlich werden 400 Thlr. Stipendien unter die Seminaristen und Präparanden, 100 Thlr. unter die Aspiranten vertheilt. Dennoch bleibt die Vorbildung sehr kostspielig! Seit einigen Jahren vermindert sich die Zahl der Zöglinge in besorgniserregender Weise. Das Seminar in Braunschweig besteht aus dem Haupt- und Nebenseminar. Das Lehrerpersonal besteht aus 1 Director, der zugleich die sämmtl. Br. Volksschulen leitet, und 3 Hülfslehrern. Die 10 Seminaristen, welche zugleich Lehrer an städt. Schulen sind, empfangen freie Wohnung, Heizung, Licht, Aufwartung und je 85 Thlr. jährl. Jahresausgaben ca. 2900 Thlr. Am Nebenseminar fungirt 1 Inspector und die eben genannten Lehrer. Die 8 Seminaristen, die zugleich städt. Lehrer sind, erhalten freie Wohnung, Heizung, Licht, Aufwartung, und je 60 Thlr. jährlich; jährl. Kostenaufwand 1550 Thlr. Auch in der Harzstadt Blankenburg existirt mit dem Gymnasium verbunden eine kleine Präparandenanstalt mit 4 Zöglingen. Der Stadtpfarrer und der Inspector an der Bürgerschule bilden das Directorium und sind zugleich nebst 1 Organisten und 1 Gärtner die Lehrer der Anstalt.

Fortbildung der Lehrer. Die wirksamste Anregung zum Weiterstreben liegt in dem Bewußtsein, dem Br. Lehrerstande anzugehören, in welchem sich allzeit eine frische Regsamkeit kund gethan hat. Aeußeren Anlaß giebt das „Rechenschaftsbuch," welches seit 1854 jeder Lehrer führen muß. In dasselbe ist monatl. sorgfältig einzutragen, was in der Schule durchgenommen und von den Schülern memorirt wurde. Ebenso wird es sehr gern gesehen, wenn die Lehrer um Ostern einen Aufsatz über ihr Schulleben bei der Oberbehörde einreichen, ohne daß jedoch von lähmendem Zwang die Rede wäre. Zu einem besonderen Förderungsmittel gestalten sich die den Inspectoren empfohlenen amtlichen Conferenzen, gewöhnlich wo sie Statt finden, in der Oster- oder Michaeliszeit; der Inspector giebt gute Zeit vorher einige Thesen und bestimmt einen Lehrer zum Referenten. In den Conferenzen, die mit Gesang und Gebet beginnen und schließen, tragen dann die Referenten ihre Gedanken im Zusammenhang vor, die hierauf unter Leitung des Inspectors besprochen werden. Die Protokolle werden der Oberbehörde zur Einsicht vorgelegt. Für den Kostenaufwand erhalten die Lehrer eine kleine Entschädigung aus den Schulkassen. Daneben aber bestehen fast überall in Stadt und Land freiwillige gewöhnlich monatlich zusammentretende Conferenzen, in ähnlicher Weise organisirt, wie die amtlichen, die umfassendste unter den städt. Lehrern in der Hauptstadt, die auch allmählich eine nicht unbedeutende Bibliothek gesammelt hat. Pädagogische Lesevereine sind gewöhnlich mit den Conferenzen verbunden, bestehen aber auch hier und da für

sich. Das wichtigste Institut für Weiterbildung und innere Vereinigung der Lehrer ist aber der „Landes-Lehrerverein," welcher im Jahre 1849 gegründet jährlich eine Oster- und Michaelisversammlung hält. An der Spitze desselben steht ein Vorstand, der aus 5 Mitgliedern zusammengesetzt ist, dem Obmann und 4 Beiräthen. Das Streben geht dahin, im ganzen Lande kleine Conferenzkreise zu schaffen, deren Wurzel und Blüthe zugleich dann der Landes-Lehrerverein ist.

Die Prüfung für Gemeindeschullehrerstellen wird von einer Commission vorgenommen, welche aus je einem Mitgliede des H. Consistorii, und einer Seminardirection und aus den nöthigen Fachgelehrten besteht. Die Ernennung der Lehrer geschieht von der Landesregierung auf Vorschlag des H. Consistorii, welchem die Mittheilung des Vorschlags an den betreff. Schulvorstand vorangeht. Erfolgen Einwendungen, so werden dieselben, falls Herzogl. Cons. sie für unerheblich hält, der höchsten Entscheidung anheim gegeben. Zum Patronat der Regierung gehören 273 Stellen, von Predigern und Gemeinden releviren 65 St., von Predigern allein 22, von Gemeinden allein 5, von Privatpersonen 41. — Ist die Suspension eines Lehrers im Disciplinarwege nur vom Amte und nicht von den Einkünften verfügt, so hat der Suspendirte die Kosten seiner Vertretung zu tragen. Ein Lehrer kann auf Antrag des H. Consistorii im Disciplinarwege von der Landesregierung auf eine Strafstelle versetzt werden; doch darf dabei das Einkommen höchstens um $^1/_{10}$ geschmälert werden. H. Consistorium kann Geldstrafen bis zu 20 Thlr. verhängen. — Die Pensionirung der Lehrer erfolgt durch Entscheidung der Landesregierung auf ihre eigenen Anträge, oder die der Schulvorstände und des H. Consistorii. In Stadtgemeinden wird die Pension in Gemäßheit des Gesetzes vom 12. Octbr. 1832 über den Civilstaatsdienst, §. 54, berechnet und von der Stadtgemeinde gedeckt, kann jedoch $^4/_5$ des bezogenen Gehaltes nicht überschreiten. Bei der Berechnung der Dienstzeit kommen nur die Jahre in Betracht, während welcher der zu Pensionirende ein Schulamt in der betreffenden Stadtgemeinde bekleidet hat. In den Landgemeinden erhält der neue Lehrer, so lange der pensionirte lebt, 120 Thlr. excl. Wohnung. Der Ueberschuß der dienstlichen Einkünfte gebührt letzterem als Pension. Diese muß jedoch wenigstens die Summe erreichen, welche dem Lehrer zu entrichten wäre, wenn der Ruhegehalt von einem Diensteinkommen zu 120 Thlr., resp. 150 Thlr. nach der Zeit, während welcher der Lehrer als solcher seit seiner ersten Anstellung fungirt hat, in Gemäßheit obigen Zusatzes berechnet würde. Beträgt nun der Ueberschuß weniger, so hat die Gemeindekasse nur in dem Falle das Fehlende ganz zu leisten, wenn der Lehrer die bei Berechnung des Ruhegehaltes zum Grunde gelegte Dienstzeit in derselben Gemeinde zugebracht hat; war er auch in andern angestellt, so zahlt die erstere nur den Betrag, welcher aus der auf sie fallenden Dienstzeit sich ergiebt. Die fehlende Summe wird durch den Kloster- und Studienfonds gedeckt. — Sämmtliche Lehrer stehen in Folge der Gesetze vom 9. September 1848 und 6. Julius 1853 in der Civilbeamten-Wittwen- und Waisenkasse. Die Aufnahme geschah unter großer Municifenz Herzogl. Landesregierung. Die Beiträge belaufen sich auf 3%, die Wittwenunterstützungen betragen 16%. Bedürftigen Lehrern werden auf Ansuchen zuweilen Gratificationen aus dem Kloster- und Studienfonds gewährt. Es besteht auch eine herrliche vom H. Consistorium verwaltete Stiftung zur „Unterstützung armer Landschullehrer und ihrer Wittwen" von dem weil. Oberarchivar Wäterling in Wolfenbüttel vom 30. Decbr. 1822, mit einem Capital von ca. 35000 Thlr. Die jährl. Unterstützung für eine Person darf nicht unter 10 und nicht über 30 Thlr. betragen. Der Vorstand des Landeslehrervereins schloß mit der Aachen-Münchener Feuer-Versicherungsanstalt 1852 einen Vertrag, wornach auf die Gesammtsumme der Mobiliarversicherungen Br. Lehrer von jener Gesellschaft eine Art Dividende gezahlt und zum Besten der Lehrerwittwen und Waisen verwendet wird. Die Einnahmen von den Jahren 1852—1856 betrugen in Summa 310 Thlr. 17 Sgr., wovon Unterstützungen zu je 12 Thlr. jährlich abgegeben wurden. Außerdem besteht im Lande eine auf Gegenseitigkeit basirte Lehrer-Sterbekasse, welche den Hinterbleibenden

jedesmal 40 Thlr. gewährt. — Bei den Neubauten der Schulhäuser wird gesetzlich darauf gehalten, daß die Gemeinden eine Wittwenwohnung einrichten. Hier und da haben auch die Gemeinden kleine Schulwittwenthümer durch Stiftung von Land und dgl. eingerichtet. —

Der amtliche Titel der B. Lehrer ist „Gemeindeschullehrer." Das H. Consistorium verleiht hie und da den Titel „Cantor." Serenissimus aber decorirt je zuweilen einen eifrigen Lehrer mit dem neben dem Orden Heinrichs d. Löwen gestifteten Verdienstkreuze 2. Classe. In neuester Zeit wurde auch einem Lehrer das der 1. Classe verliehen. — Lehrerinnen an öffentl. Schulen gab es früher, man hat sie aber aussterben lassen.

Privatschulen und Anstalten bestehen in mehreren, namentlich den größeren Städten, und zwar: 3 katholische Schulen (7 Lehrer, 1 Lehrerin und 170 Schüler); 4 jüdische (5 Lehrer, 74 Sch.); 3 Töchterschulen (26 L., 27 Lehrerinnen, 335 Sch.); mehrere Kleinkinderschulen; 3 Sonntags- oder Abendgewerbeschulen; die berühmte (Winter-) Baugewerkschule von Haarmann in Holzminden, deren zahlreiche Zöglinge in der Anstalt auch beköstigt werden; 2 höhere Privatanstalten, von Dr. Nölecke in Braunschweig (landwirthsch. u. techn.), Dr. Kellner in Lesse; die Gumpel-Samsonsche (jüdische) Erziehungsanstalt in Wolfenbüttel mit über 100000 Thlr. Stiftungsvermögen; in Braunschweig ein Taubstummeninstitut mit 3 L., 23 Z. (2 Häuser, ca. 20000 Thlr. Fonds), Blindeninstitut 3 L., 11 Z.; das Rettungshaus vor dem Steinthor, Hausvater, Hausmutter, 1 Vorsteherin u. Lehrerin der Mädchenfamilie (15 M.), 1 Führer u. Lehrer der Knabenfamilie (7 K.), 1 Pflegerin für die (5) scrophulösen Kinder, Einnahme u. Ausg. 16—1700 Thlr.; die Anstalt ist noch in gesegneter Zunahme; in Seesen die Jacobsonsche Waisenanstalt mit Schule.

B. Waisen- und Rettungshäuser. Das große Waisenhaus Beat. Mar. Virg. in Braunschweig wurde schon im J. 1245 vom Rath und den Bürgern gestiftet und im Laufe der Zeit durch köstliche Privilegien und Schenkungen bereichert, so daß man jetzt die jährlichen Einkünfte auf 18,000 Thlr. schätzt. Ursprünglich für 60 Knaben und 60 Mädchen bestimmt, umfaßt es jetzt fast 200 Waisen, die nicht bloß aus der Stadt selbst herstammen. Die Kinder empfangen in leiblicher und geistiger Hinsicht eine sehr gute Pflege und genießen auch nach ihrer Confirmation noch vielfach der Unterstützung und Hülfe des Waisenhauses. Daneben besteht noch das Tuckermann'sche Waisenhaus, im J. 1678 von der Wittwe des Abts Tuckermann für 20 weibl. Waisen gestiftet. — In Wolfenbüttel entstand um 1658 auch ein Waisenhaus, welches 12—15 Kinder aufnehmen sollte. In neuester Zeit hat man es vorgezogen, die betr. Waisenkinder in Familien unterzubringen, wodurch es möglich wird, mehr Kinder in gute Pflege zu bringen. Die weitläufigen Gebäude des Waisenhauses werden für eine Schule und zu Wohnungen des Sem.-Inspectors und der Seminaristen benutzt. — Für verwahrloste Kinder besteht eine Corrections-Anstalt in dem Flecken Bevern. Die Kinder werden zu nützlicher Beschäftigung angeleitet und empfangen den nöthigen Unterricht durch den Anstaltsprediger und einen Lehrer.

C. Das gelehrte Schulwesen. Nicht ohne Wehmuth kann ein Braunschweiger dessen gedenken, daß im Kranze der gelehrten Bildungsstätten der Brunonia die köstlichste Perle jetzt fehlt, die ehemals so blühende Julia, gestiftet von Herzog Julius, um das Gelübde, welches sein Vater im Schmerz über den Verlust zweier Söhne in der Schlacht bei Sievershausen 1553 gethan, zu erfüllen, zuerst als Pädagogium zu Gandersheim, nachher als Universität zu Helmstedt 1576, wobei Martin Chemnitz die Einweihungspredigt hielt. Nachdem sie lange Zeit eine feste Burg reiner Lehre gewesen war, erlag sie im J. 1809 der Zerstörungslust der Franzosen. Seitdem wird Göttingen als Landesuniversität betrachtet. Zwischen der Universität und dem Gymnasium steht das Collegium Carolinum in Braunschweig, unter der Regierung Karl's I. aus der Klosterschule zu Marienthal 1745 hervorgegangen, seit 1835 aus einer humanistischen, technischen und mercantilischen Abtheilung bestehend mit 18, 85, 4 Studirenden (Wintersemester

185⁵/₆) u. einem wissenschaftl. Lehrerpersonal von 21 Professoren. Zuschuß aus dem Kloster- und Studienfonds 16000 Thlr. Wir erwähnen noch das 1836 gestiftete Predigerseminar in Wolfenbüttel (die westphälische Regierung hatte die früheren Anstalten dieser Art vertilgt und aus den Dotationen höhere Officiere versorgt), weil die sich darin auf die Verwaltung des Predigtamtes unter der Leitung des Consistoriums und des Seminardirectors vorbereitenden Collegiaten zugleich auch an den städtischen Schulen Unterricht geben.

Das eigentliche Gymnasialwesen ruht auf der oben angeführten Schulordnung vom J. 1569, die sich jedoch im Laufe der Zeit für jede besondere Anstalt durch die Praxis weiter gebildet hat. Die verhältnismäßig starke Entwicklung desselben findet ihre Erklärung vorzugsweise darin, daß eigentliche Realschulen fehlen und deshalb Knaben, die sonst die Realschule besuchen würden, ihre Bildung in den unteren Classen der Gymnasien holen. Die höchste Aufsichtsbehörde ist das H. Consistorium in Wolfenbüttel; jedes Gymn. steht sodann unter einem Ephorus, der ein höherer geistlicher Würdenträger ist; die nächste Aufsicht führen die Directoren, welche zugleich die ersten Lehrer sind, gewöhnlich Professoren genannt. Die Gymnasiallehrer sind theils ordentliche, (Collaboratoren, Lehrer und Oberlehrer; der einer Classe vorstehende heißt Ordinarius), theils Hülfslehrer (im Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Musik, Turnen). Die ordentlichen Lehrer werden auf Vorschlag des Herz. Consistorii vom Landesfürsten mittels Patents ernannt, sind also nach der Verfassung Staatsdiener. Ehmals wurden sie in der Regel aus den jüngeren Theologen gewählt; seit einiger Zeit aber haben sich Philologen in solcher Zahl gefunden, daß man die meisten Stellen mit ihnen besetzen kann. Anwartschaft auf eine Anstellung an den Gymnasien wird durch ein Staatsexamen vor einer H. Prüfungscommission erlangt. Die ordentlichen Lehrer müßen ein Probejahr bestehen. — Die Gymnasien werden theils aus dem Schulvermögen (Fonds und liegende Gründe) und dem Schulgeld, theils aus den Zuschüssen des Kloster- und Studienfonds unterhalten: die Gehalte für das Lehrerpersonal betragen zusammen 35,095 Thlr. 12 Gr., wozu der genannte Fonds 21,515 Thlr. beiträgt; sie bewegen sich für die einzelnen Lehrer zwischen 250 und 1000 Thlr., meist in Geld, hie und da auch in Naturalien; die Directoren haben immer freie Wohnung, bei einigen G. auch außerdem einzelne Lehrer.

Die Schüler werden, wenn sie nicht vermöge anderweitiger Vorbildung für eine höhere Classe befähigt sind, in der Regel mit dem 9. oder 10. Jahre in V. aufgenommen. Die Curse sind in den unteren Classen einjährig, in den oberen je nach den Disciplinen zweijährig. Die Schüler genießen zum Theil bedeutende Unterstützungen durch Stipendien, mit denen einzelne Anstalten reichlich bedacht sind. Das Schulgeld beträgt z. B. in Holzminden in Ober- und Unterprima und in Secunda vierteljährl. 5 Thlr., in III 4, IV 3½. V ist mit einer Classe der Bürgerschule vereinigt.

In Braunschweig befaßt das „Gesammtgymnasium" seit der Aufhebung des Martineums und Katharineums 3 Anstalten: das Obergymnasium (1 Director, 7 ord. L., 2 Hülfsl., 74 Schüler), das Progymnasium (1 Dir., 6 ord. L., 2 Hülfsl., 251 Sch.); das Realgymnasium (1 Dir., 8 ord. L., 4 Hülfsl., 214 Sch.). — Das G. in Wolfenbüttel, die große Schule genannt, wurde 1568 von Herz. Julius gestiftet und mit schönen Privilegien begabt (1 Dir., 6 ord., 2 Hülfsl., 127 Sch.). — Das G. in Helmstedt hat 1 Dir., 4 ord., 2 Hülfsl., 56 Schüler. — Das G. zu Holzminden (1 Dir., 6 ord., 4 Hülfsl., 78 Sch.), 1760 aus der Klosterschule zu Amelunxborn entstanden, mit Lehrmitteln vortrefflich ausgestattet, verleiht 10 Stipendien; jeder Stipendiat hat Wohnung, Heizung und Aufwartung im Schulgebäude und empfängt neben freier Schule noch jährlich baar 52 Thlr. 16 Gr. — Das G. in Blankenburg hat 1 Dir., 5 ord., 3 Hülfsl., 61 Schüler.

Um einen Einblick in das innere Leben der G. zu gewähren, theilen wir als Beispiel mit, was in dem Schuljahr 185⁷/₈ zu Wolfenbüttel gethan worden ist: Latein. IV, a. Elementarb. v. Jacobs 4 St. Formenl. nach Schulz, Einübung synt. Regeln

nach Gröbel 4 St. IV, b. Einübung der Formenl. u. Uebers. aus Scherlings Elementarb. u. Gröbel 8 St. III. Gramm. nach Madvig, Exercitia aus Gröbel 2 St., Jacobs Elem. Ov. Metam. Anfangsgründe der Prosodie u. Metrik 4 St. Caes. b. g. 2 St. II. Syntax nach Madvig, Exercitia aus Kunhardt 2 St. Cic. Virg. Aen. Caes. b. g. metr. Uebungen nach Friedemann 3 St. Liv. 2 St. I. Horat. Cic. 4 St. Liv. (ohne Selecta) 2 St., Tac. Germ. (Sel. allein) 2 St., Gramm. u. Exerc. 3 St. Griechisch III. 2. Abth. halbjährlich Kühners Elem. gramm. Curs. 1 u. 2. 2 St. Jacobs Elem. I, 1. 2 St. Erste Abth. 2 Halbj. Kühner Curs. 3. Xenoph. Anab. 5, 7, 20—6, 3, 21. 2 St. — Exercit. aus Rost u. Wüstemann 1. Curs. 1 St. II. Gramm. 2 St. Jacobs Att. Absch. 5—14. 2 St. Hom. Od. II, 576—13, 112. 2 St. I. Thuc. 2 St. Hom. Gramm. u. Exercit. 3 St. Selecta (allein) Soph. Oed. Col. Antig. 3 St. Metrik 1 St. Hebräisch I, Gesenius Leseb. Abschn. 1—5 a. b. c. ausgew. Psalmen, Formenl. nach Gesenius 2 St. Deutsch V. Aufsätze, orthogr. Uebungen, freies Erzählen und Lesen deutscher Prosa (Zimmermanns Leseb. Th. 1.), Einüben des Wichtigsten aus d. Gramm. nach O. Schulz, Erklären u. Declam. der aufgegebenen Gedichte 4 St. IV. Aufsätze, orthogr. Uebungen, freies Erzählen (Zimmermann 2), Declamiren 3 St. III. Aufsätze, Declamiren, Erklärung der Stücke 49—71 in Zimmermann 3. 3. St. II. Aufsätze, Declamiren, freie Vorträge, Metrik nebst prakt. Uebungen, Schillers Tell erklärt 3 St. I. Aufsätze, Reden und freie Vorträge, Göthes Tasso erklärt, Prosodie u. Metrik 3 St. Französisch V. Plötz Lehrb. Curs. I. bis zu den irreg. Verben, Exercitia 7 St. IV. Plötz Curs. 2 Lect. 1—23, Exercitia 4 St. III. Gramm. und Exercit. nach Plötz Schulgramm. Curs. 2. Ahns Lesebuch S. 94—106. 2 St. II. Syntax u. Exercit. nach Plötz Lehrb. u. Tollins Anleitg, Ahns Handb. 2, 441—471. 3 St. I. Les deux Gendres par M. Etienne, Guizot, histoire de Charles I., schriftl. u. mündl. Uebers. 1 Abth. aus Schillers 30j. Kr. 2 Abth. aus Tollins Anl. 2 St. Englisch II Tal. of a Grandfather by W. Scott, Macaulay Hist. of Engl. 5, 1, Gramm. nach Zimmermann 2 St. I. Shakesp. Hen. IV, Macaulay 5. mündl. u. schriftl. Uebers. aus Zimmermann 2. 2 St. später 3 St. Religion V. Hoffmanns Katech. §. 90 bis Ende. Luthers kl. Kat. durchgenommen und eingeübt. Hoffmanns Kat. §. 1—23. Erklärung u. Einübung von Bibelstellen und Gesängen. 2 St. Bibellesen, Matth. dann die hist. Bücher A. T. bis Nehemia, Erkl. u. Wiederholung des Gelesenen 2 St. IV. Apostelgesch. u. Ev. Joh. dann Bergpredigt, Auswendiglernen von Bibelstellen und Gesängen 2 St. III. Religionsl. nach Kurz §. 1—167, Auswendigl. von Bibelst. u. Gesängen 2 St. II. Gesch. der Kirche bis zum Tode Innocenz des dritten. 2 St. I. Glaubensl. nach Palmer §. 126—206, Brief an d. Kol. in d. Grundsprache 2 St. Geschichte V. Volgers Leitf. Curs. 1. §. 53 bis zu Ende, dann 1—22, Einüben der wichtigsten Zahlen 2 St. IV. Volger 1 §. 51—68, Einübung der Geschichtszahlen 2 St. III. Schmidts Leitf. Auswendigl. der wichtigsten Zahlen aus der ganzen Gesch., Repetition der mittl. Gesch. von 1273 u. der neueren bis 1660. Neuere Gesch. von 1660 bis zu Ende 2 St. II. Alte Gesch. u. Alterthümer mit Ausschluß der römischen, alte Geogr. nach Schmidts Grundriß 2 St. I. vom westph. Frieden bis 1804 nach Schmidt 3 St. Geographie V. Vorkenntnisse, Uebersicht der Erdtheile, phys. Geogr. von Europa 2 St. IV. zus. mit Naturgeschichte, übersichtl. Beschr. von Asien, Afrika, Amerika u. Australien, Botanik, Zoologie u. Mineralogie 4 St. III. Deutschland beendigt, Ungarn, Türkei, Griechenland, Rußland, Scandinavien, England, Amerika angefangen 2 St. II. wie in III. Rechnen u. Mathem. V. Ex. aus Tunica bis zur Regel de Tri in Brüchen 4 St. IV. Die Ex. in Tunica Th. 1. bis zur Kettenrechnung 4 St. III. Sommer: Elem. der Arithm. Winter: Geometrie bis zur Kreislehre nach Koppe 4 St. II. Sommer: Arith. u. Alg. bis zu den Gleichungen des 1. Gr. incl. Wiederholung der Planimetrie, Winter: Planim. mit Wiederholung der Arithm. u. Alg. nach Koppe 3 St. I. Sommer: Arith. u. Alg. (Gleichungen des 1. u. 2. Gr. Progressionen, Logarithmen bis zum binom. Lehrs.) Winter: Trigonom. mit Wiederholung der Alg. nach Koppe. 4 St. Schreiben

V 3 St. IV u. III 2 St. Zeichnen V 3 St. IV, III u. II 2 St. Gesangunterricht in 4 Abtheilungen für alle Schüler der Anstalt.

J. H. Ch. Schmidt, Cantor zu Lucklum.

Bremen, s. freie Städte.

Britisches Schulwesen, s. Großbritannien.

Buchführung, s. Schulacten.

Buchstabenrechnung, s. Arithmetik.

Buchstabirmethode, s. Leseunterricht.

Bugenhagen. — Literatur. Melanchthonis oratio de vita J. Bugenhagii in Bretschneiders Corpus Reform. XII, 295 ff. (von Petr. Vincentius am 4. Aug. 1558 nur vorgetragen, aber nicht, wie oft angeführt wird, verfaßt). Laemmel Hist. Bugenhagiana. Hafn. 1706. 4. Lange Bugenhagens erbauliches und merkwürdiges Leben. Budissin 1731. 8. Jäncken Lebensgeschichte des vortrefflichen Kirchenlehrers J. B. Rostock und Wismar 1757. 4. Engelken J. Bug. Pommer. Ein biogr. Aufsatz für d. evang. Kirche. 1817. 8. Koch Erinnerungen an J. Bug. Pomeranus. Stettin 1817. 4. (mit bes. Beziehung auf B.'s Verdienste um das Schulwesen). Zietz J. Bug. Lpzg. 1834. Mohnike in Ersch und Grubers Encykl. s. v. (mit sehr vollständiger Literatur). Klippel Deutsche Lebens- und Charakterbilder. I. 30 ff. Richter Die evang. Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts. I. Vormbaum Evang. Schulordnungen. I. Jäger, in den Studien und Kritiken 1853. 2. — Johann Bugenhagen, im Kreise der Männer, welche den deutschen Reformator umgaben und sein großes Werk ihm durchführen halfen, nächst Melanchthon der bedeutendste und vor Allem verdient durch seine ebenso einsichtsvolle als umfassende Thätigkeit für Ordnung des Kirchen- und Schulwesens im nördlichen Deutschland und darüber hinaus, von Luther selbst mit Ambrosius verglichen, von andern wie ein Apostel gefeiert. Er war den 24. Juni 1485 zu Wollin in Pommern geboren, wo sein Vater Gerhard B. als Mitglied des Raths in großem Ansehen lebte. Die Vorbereitung zu wissenschaftlichen Studien erhielt er in der Schule seiner Vaterstadt, dann, vom 13. Lebensjahre an, in Stettin. Im Jan. 1502 auf der Universität Greifswald immatriculirt, betrieb er neben den philosophischen und theologischen Studien mit besonderem Erfolge auch das Studium der römischen Classiker und gewann dadurch jene Leichtigkeit und Gewandtheit im mündlichen wie schriftlichen Ausdruck, welche selbst Melanchthons Anerkennung erhielt. Rasch zur Würde eines Magisters gelangt, übernahm er noch 1503 als achtzehnjähriger Jüngling (nach Melanchthon, quum jam vigesimum annum attigisset, also 1505?) die Leitung der Schule zu Treptow an der Rega, die durch seinen Eifer schnell zu großer Blüte gedieh, so daß selbst aus Liefland und Westphalen Schüler herbeizogen. Aus dieser Zeit, in welcher er auch bereits in den geistlichen Stand getreten war, stammt sein lateinisch geschriebener Brief an den trefflichen Humanisten Joh. Murmellius in Deventer, dem er schon früher seinen jüngern Bruder zugesandt hatte und jetzt andre Jünglinge zu freundlicher Führung empfahl. 1517 berief ihn der Abt von Belbuck, Joh. Bolduan, an das von ihm in seinem Kloster errichtete Collegium Presbyterorum s. Sacerdotum und übertrug ihm vor Allem die Erklärung der biblischen Schriften für die Mönche. B. schloß sich dabei besonders an Hieronymus und Augustinus an und entwarf auch bereits eine Harmonie der Evangelien, wie er denn später fortwährend solchen harmonistischen Arbeiten großen Fleiß zuwandte. Daneben fand er noch Zeit, im Auftrage des Herzogs Bogislav X, der für das von Spalatin unternommene sächsische Chronikon eine Zusammenstellung der Nachrichten über die pommerschen Fürsten und Länder von ihm begehrte, die Archive in den Städten, Schlössern und Klöstern Pommerns zu untersuchen und bis zum Mai 1518 eine Geschichte seines Heimatlandes abzufassen, die, wie sehr auch Spuren der Eile an sich tragend, ihn als den ersten eigentlichen Geschichtschreiber Pommerns erscheinen läßt und, obwohl erst 1728 gedruckt, viel dazu beigetragen hat, daß im 16. Jahrhundert die pom-

mersche Geschichte auch von andern bearbeitet worden ist. Und so war er für eine größere Thätigkeit in tüchtigster Weise vorbereitet. Die Bahn dazu öffnete sich ihm bald. Als er 1520 mit Luthers gewaltiger Schrift „von der babylonischen Gefangenschaft der Kirche" bekannt geworden, trat der erste Eindruck, daß in derselben der gefährlichste Ketzer rede, bald vor der Ueberzeugung zurück, daß Luther allein die Wahrheit erkannt habe, die ganze Welt dagegen blind und im Irrthum sei. Die ihm eigene klare Entschiedenheit zog rasch Viele in dieselbe Bahn; im Kloster Belbuck kam es zu lebendigster Bewegung. Noch ehe diese auf harte Weise eingedämmt worden, hatte Bugenhagen, wohl schon 1520 mit Luther in Verbindung getreten, gen Wittenberg sich aufgemacht und war hier noch vor Luthers Abreise zum Wormser Reichstage eingetroffen.

Er wollte zunächst mehr lernen, als lehren. Als er jedoch einem Kreise junger Pommern, deren damals schon viele Wittenberg besuchten, die Psalmen zu erklären angefangen hatte, erweckte dies eine so große Theilnahme auch bei andern, daß er genöthigt wurde, seine Vorträge öffentlich fortzusetzen. Dieselben sind später gedruckt und von Luther durch die Anerkennung ausgezeichnet worden, daß ihr Verfasser der Erste auf Erden sei, der ein Ausleger der Psalmen zu heißen verdiene. In den von Carlstadt erregten Unruhen stand B. treu neben Melanchthon, mit dem er sich schnell befreundet hatte. Ebenso innig wurde dann sein Verhältnis zu Luther, der die ihm eigenen Gaben trefflich zu würdigen und zu Förderung der Reformation zu gebrauchen wußte, in Stunden innerer Bedrängnis aber gern an seinem lieben Dr. Pommer sich aufrichtete, während dieser selbst wieder in jenem seinen geistlichen Vater verehrte. Aeußerlich befestigte sich seine Stellung dadurch, daß er, wohl noch vor Luthers Rückkehr von der Wartburg zum Professor der Theologie ernannt, 1523 auch zum Pastor an der Pfarrkirche in Wittenberg gewählt wurde. In den ehelichen Stand war er bereits im Octbr. des vorhergehenden Jahres getreten, hierzu durch Luthers Schrift von den Klostergelübden ermuthigt, deren Bedeutung für Umwandelung des socialen Lebens ihm sofort klar geworden war. Seitdem bewahrte er nun seinem zweiten Vaterlande unwandelbare Treue. Im Jahr 1536 wurde er Generalsuperintendent des Kurkreises.

An den mannigfachen reformatorischen Arbeiten hat B. sehr lebhaften Antheil genommen, die größten Verdienste aber als **Kirchenordner** sich erworben. Er besaß bei tiefer Einsicht in die Bedürfnisse des Volkslebens die bewundernswürdige Gabe, nach Beschaffenheit der besondern Verhältnisse und doch durchaus im Geiste des Evangeliums neue Lebensordnungen zu schaffen, in denen, was uns hier allein näher berührt, die Erziehung und Unterweisung der Jugend eine tief eingehende und feste Grundlagen für weitere Entwickelung bereitende Theilnahme fand. Was seine Kirchenordnungen vor allen andern auszeichnet, ist gerade das, daß sie durchaus vom pädagogischen Gesichtspunct aus abgefaßt sind und diesem alles Einzelne untergeordnet wird (**Jäger**, a. a. O. S. 460). B. knüpft die Verpflichtung zu christlicher Erziehung der Jugend, also auch zu Errichtung von Schulen, ganz unmittelbar an die Taufe, die ihren vollen Werth erst durch den daran sich anschließenden christlichen Unterricht zu gewinnen scheint. Ebendeshalb verlangt er nun auch, daß für alles Volk Schulen eröffnet werden, und das evangelische Volksschulwesen Deutschlands hat in ihm vielleicht mehr noch als in Luther seinen Schöpfer zu erkennen. Was er in Braunschweig eingerichtet hatte, das wurde Muster für Minden, Göttingen, Soest, Bremen, Osnabrück und andere Städte, die dänische Kirchenordnung wurde auch für Schleswig-Holstein Gesetz und das hier Eingeführte fand wieder Aufnahme im Lande Hadeln ꝛc.

In demselben Jahre, wo in Sachsen unter seiner Mitwirkung die große Kirchenvisitation ausgeführt wurde, rief ihn der Rath und ein großer Theil der Bürgerschaft nach Braunschweig (vgl. den Art. Braunschweig), wo die evangelische Wahrheit nicht ohne schweren Kampf sich emporgearbeitet hatte und zu fester Gestaltung der wirren Zustände ebenso viel Kraft als Umsicht nöthig war. B. entsprach dem Vertrauen, das ihm entgegengekommen war,

vollständig. Schon am 5. September 1528 konnte er dem Rathe eine von ihm ausgearbeitete Kirchenordnung übergeben, die dann auch sofort veröffentlicht wurde und in demselben Jahre gedruckt erschien. (Bei Richter Evang. Kirchenordnungen. I. 106 ff., der nur, wie auch bei andern, die auf die Schule bezüglichen Abschnitte weggelassen hat, welche nun Vormbaum allgemein zugänglich macht.) Das ganze kirchliche Leben sollte unter einem Superattendenten stehn und dieser außer den Predigten auch lateinische Vorlesungen für die Gelehrten halten, überdies aber Lehre, Zucht, Schulen, Kirchengut überwachen; neben ihm ein Adjutor („Helper") mit wesentlich gleichen Pflichten &c.; für die männliche Jugend sollten zwei lateinische Schulen, zu St. Martin und zu St. Katharinen, eingerichtet werden, jede mit drei Classen, doch die erstere mit vier, die letztere nur mit drei Lehrern; der Rector zu St. Martin sollte Magister artium sein und zu Zeiten, wie der Superattendent und sein Helfer, auch lateinische Lectionen aus der heiligen Schrift für die Gelehrten zu halten das Recht, doch nicht die Pflicht haben, „dat de jöget mit sundergene arbeyde nicht in der Scholen werde versümet." Neben den lateinischen Schulen sollten nun aber zwei „deutsche Schulen" für Knaben, und vier „Jungfrauenschulen" an vier Orten („darum dat de junckfraven nicht verne van ören elderen scholen gan") errichtet werden; die letzteren unter Schulmeistern, die im Evangelio verständig und von gutem Gerücht. In beiderlei Schulen war Katechismusunterricht mit Gesangübung natürlich Hauptsache; für die Jungfrauenschulen war übrigens noch Erzählung der heiligen Geschichte empfohlen, damit das Gedächtnis geübt und das Evangelium Christi desto fester eingebildet würde. Den Armen sollte die Benützung der Schulen nach Möglichkeit erleichtert, das Unwesen der Winkelschulen aber nicht geduldet werden. Also durchaus Hindrängen auf ein die ganze Jugend der Stadt umfassendes, nach den verschiedenen Bedürfnissen abgestuftes, durch die Vorsteher der Gemeinde überwachtes Schulwesen.

Schon aber hatte der Rath zu Hamburg beim Kurfürsten von Sachsen für B. Urlaub erbeten, damit derselbe auch dort das Kirchenwesen in Ordnung bringe. Schon am Anfange des Octobers 1528 kam er nach Hamburg, dessen Vertreter ihn um so ehrenvoller empfiengen, je wunderlicher fünf Jahre vorher ihr Benehmen gewesen war, als sie ihn an die Nikolaikirche ihrer Stadt gerufen und ihm dann wieder einen Absagebrief geschrieben hatten. B. arbeitete wieder mit unermüdlichem Fleiße. Während er sich in den kirchlichen Verhältnissen Hamburgs orientirte und für das durch lange Kämpfe erschütterte Gemeindeleben neue Grundlagen zu finden suchte, hatte er noch Zeit zu einer Reihe von Predigten, welche die Bevölkerung über Zweck und Bedeutung der Reformation in's Klare setzen sollten. Die Kirchenordnung für Hamburg konnte er am Tage vor Pfingsten des Jahres 1529 dem Rathe übergeben, der mit der Bürgerschaft ihr vollständige Billigung angedeihen ließ und sofort auf Einführung derselben bedacht war. (Sie wurde ebenfalls sofort gedruckt 1529. S. Richter, a. a. O. I. 127 ff.; das auf die Schulen Bezügliche bei Vormbaum I, 18 ff.) Im allgemeinen wiederholen sich die Grundzüge der Braunschweigischen Kirchenordnung; doch zeigt sich in Beziehung auf das Schulwesen manches Eigenthümliche. Die im Johanniskloster errichtete lateinische Schule sollte fünf Loca (Classen) mit sieben Lehrern haben und den lateinischen Unterricht so weit führen, daß im vierten Locus von unten Virgil und Ovids Metamorphosen neben Cicero's Officien und Briefen gelesen werden könnten, worauf dann im fünften Locus Dialektik und Rhetorik, etliche Rudimenta Mathematum, die Rudimenta graecarum literarum (wenn man die Schüler nicht weiter bringen könne) und die hebräischen Buchstaben gelehrt werden sollten. In Bezug auf Vertheilung der Lehrgegenstände nach Tagen und Stunden wurden specielle Anweisungen gegeben. Mittwoch Vormittag sollte Repetition durch alle Loca stattfinden; der Sonnabend war für die Katechismuslehre bestimmt; der Unterricht im Gesange sollte natürlich auch hier vor Allem dem kirchlichen Gottesdienste förderlich werden und bis zu höherer Kunstfertigkeit führen; auch sollten dem Cantor helfen alle Schulgesellen

ohne den Rector, wenn er mit seiner Cantorie ein Fest machen wolle in der Kirche, „dat de Kinder in der Musica lustig und wohl geövet werden.“ Oeffentliche Vorlesungen des Superattendenten und seines Helfers für die Gelehrten wurden auch hier empfohlen, mit der Erweiterung, daß jeder viermal in der Woche auftreten, übrigens aber auch andere Geistliche, wenn sie dazu geschickt wären, ähnliche Vorträge halten sollten; eben dies könnten der Rector und der Subrector der Schule thun. Zugleich sollte dafür Sorge getragen werden, daß 2 Juristen, ein Medicus und ein Chirurgus, die auch sonst der Stadt sich nützlich machen könnten, wöchentlich Vorlesungen hielten. Es ist klar, daß mit dieser Anstalt (Lectorium nennt sie B.) die Anfänge zu einer Akademie gegeben waren. Wie diese Dinge sich dann weiter entwickelt haben, ist hier nicht darzustellen. Auch die Begründung einer Bibliothek hatte B. in's Auge gefaßt. Eine deutsche Schule sollte bei St. Nikolai eingerichtet werden, eine Jungfrauenschule aber jedes Kirchspiel erhalten. Vgl. Kraft De Jo. Bugenhagii in res scholasticas emendatas meritis. Hambg. 1829. 4.

Kaum war B. nach Wittenberg zurückgekehrt, als er dringend zu gleicher Thätigkeit nach Lübeck eingeladen wurde. Doch gab diesmal der Kurfürst, der ungern dem eignen Lande B.'s Kraft und Erfahrung immer wieder entzogen sah, erst nach langem Widerstreben seine Zustimmung, wie denn auch Luther seine ernstlichen Bedenken hatte. Endlich aber durfte B. reisen, und am 28. October 1530 traf er in Lübeck ein. Im Laufe eines halben Jahres vollbrachte er auch hier das Werk der Organisation, die im Schulwesen wesentlich die schon behandelten Einrichtungen sich wiederholen ließ. Schon im Januar 1531 wurde im Katharinenkloster eine lateinische Schule eröffnet. Eine zweite Reise nach Lübeck (1532) diente zur Befestigung des Begründeten. Vgl. Goetz De Jo. Bugenhagii meritis in ecclesiam et scholam Lubecensem. Lips. 1704. 4. (brauchbar; doch reicher an Phrasen als an Thatsachen).

Dieser angestrengten Thätigkeit folgte eine kurze Zeit der Ruhe, in welcher B. Doctor der Theologie wurde und (1534) den Rath von Bremen bei der Einrichtung des dortigen Kirchenwesens nur aus der Ferne berieth. Aber schon das nächste Jahr führte ihn in sein Heimatland Pommern, dessen Herren Barnim in Stettin und Philipp I. in Wolgast zu Ordnung des Kirchenwesens einen Landtag nach Treptow ausgeschrieben hatten. Er stieß hier auf zähen Widerstand, sah aber doch zuletzt die Anerkennung der Augsburgischen Confession ausgesprochen und verfaßte nun auch für Pommern eine Kirchenordnung, welche im Wesentlichen das anderwärts schon Angeordnete wiederkehren ließ, das Schulwesen aber nur kurz behandelte und schon 1558 durch eine erweiterte ersetzt wurde. Augenscheinlich hat hier B.'s Grundgedanke von der Aufgabe und Stellung der Schulen durch Schuld des Adels eine sehr bedenkliche Gegenwirkung erfahren. Die Errichtung von Schulen wird völlig den Städten überlassen und diesen auch angesonnen, je 2 Bürgerskinder zur Universität zu schicken; aber auch diese Universität (Greifswald) soll zunächst auf 8 Lehrer beschränkt sein (4 Professores artium, 2 Theologen und 2 Juristen) und erst später eine Erweiterung erfahren. In den kleineren Städten sind Schulmeister und Stadtschreiber noch eine Person, und damit arme Kinder nicht von der Schule gedrungen werden, wird ihnen gestattet, vor den Thüren zu betteln! (Jäger, a. a. O. 465 ff.) Daß aber B. das Möglichste geleistet, erkannte man noch 1544 dadurch an, daß man ihm das Bisthum Cammin übertrug; aber zuletzt blieb er doch wieder seinem lieben Wittenberg treu.

Schon im Sommer 1537 zog ihn der ehrenvollste Ruf wieder in die Ferne. Christian III. von Dänemark, unter großen Bewegungen zum Throne gelangt und in der Durchführung der Reformation, die im Volke entschiednen Anhang hatte, eine Befestigung seiner Macht gegenüber dem Klerus erkennend, lud ihn nach Kopenhagen ein, wohin ein Reichstag zu völliger Entscheidung über die schwebenden Fragen berufen war. B. entwickelte auch hier eine bewunderungswürdige Umsicht und Kraft. Die von ihm noch in jenem Jahre vollendete Kirchenordnung für Dänemark, Norwegen, Schles-

wig und Holstein legte zu neuen Entwickelungen festeren Grund und schien auch dem Schulwesen eine neue Gestalt geben zu können. Wenn es ihm nun auch nicht gelang, die Kirchen- und Klostergüter, die er mit Luther für Kirchen, Schulen und Arme verwandt zu sehen wünschte, der Habgier der Mächtigen zu entwinden, so setzte er doch die Reorganisation der Universität Kopenhagen, an welcher er selbst einige Zeit Vorlesungen hielt und auf ein halbes Jahr sogar das Rectorat übernahm, sowie manche Verbesserungen an den lateinischen Schulen durch. Für Schleswig und Holstein kam die erwähnte Kirchenordnung erst 1542 auf einem Landtage in Rendsburg zur Geltung. Die darin enthaltenen Bestimmungen über die Schulen entsprechen im ganzen dem anderwärts von ihm Eingeführten. Schulen von 5 Haufen sollten in allen Städten und Flecken eingerichtet, Winkelschulen aber nirgends geduldet werden; eine höher entwickelte Schule sollte aus den Mitteln des Capitels die Stadt Schleswig erhalten (Vormbaum I, 34 ff.). Das Bisthum Schleswig hatte B. abgelehnt.

Im Sommer 1541 nach Wittenberg zurückgekommen, fand er noch immer die Ruhe nicht, die seinem Gemüth so großes Bedürfnis war. Schon im nächstfolgenden Jahre war er wieder im Herzogthum Braunschweig-Wolfenbüttel thätig, das die Häupter des schmalkaldischen Bundes ihrem leidenschaftlichen Gegner Heinrich dem Jüngern entrissen hatten und nun vollständig reformiren ließen. Was B. jetzt unter der Mitwirkung von Anton Corvin und Martin Görlitz einrichtete, hatte freilich nur so lange Bestand, als die Occupation des Landes dauerte; aber erfreulich ist es, in dieser neuen Kirchenordnung zu sehen, wie B.'s pädagogischer Grundgedanke jetzt auch, wenn gleich nur in beschränkter Weise, auf das Landvolk sich erstreckte. „Auf den Dörfern muß nach dieser Kirchenordnung der Küster zugleich nothdürftig Schule halten können, wie er auch in Städten für den niedersten Unterricht verwendet werden darf, in welchem Dienst er dann dem Schulmeister untergeordnet ist. Diese Bestimmung begreift man leicht aus dem Zusammenhange, in welchem die Schule mit dem öffentlichen Gottesdienste steht, da der Kirchengesang durch die Schule möglich gemacht wird. Denn Lesen, etwas Rechnen und Singen und nothdürftiges Schreiben, das waren die Fertigkeiten, die in den niedern Schulen erlernt wurden und für das Bedürfnis des Volkes ausreichten, und auch unter diesen stand das Lesen und Singen obenan, weil das erste dem Laien die Bibel zugänglich machte, das zweite dem evangelischen Gottesdienst unentbehrlich war; dazu kam, als eine Hauptsache, das Memoriren religiöser Stoffe. In den Städten aber entstand ein Zug nach höherer Bildung, so daß die niedere Schule und die Gelehrtenschule hier ganz eng miteinander verbunden sind, die erstere nur als ein Element der letztern auftritt. Offenbar wurde die niedere Volksschule vom Schullehrer durch einen seiner Schulgesellen besorgt, an dessen Stelle in kleineren, ärmeren Städten der Küster trat, wobei er jedoch in dieselbe Unterordnung unter den Schulmeister gestellt wurde für diesen Dienst, wie die sogenannten Schulgesellen." (Jäger, a. a. O. S. 478.) — Uebrigens enthält diese Kirchenordnung (Auszüge bei Richter II, 56 ff.; das auf die Schulen Bezügliche bei Vormbaum I, 44 ff.) eine besonders genaue Abstufung des Unterrichts, namentlich im Lateinischen. Hier hat die erste Classe von unten (der erste Hupe) das Lesen in den lateinischen Enchiridiis zu lernen, worin die 10 Gebote, das V. U., der Glaube und was sonst zum Katechismus gehört, verfasset sind; dann soll man die Schüler im Donatus und Cato üben, und sollen solche Bücher, wenn sie aus sind, allezeit wieder von vorn angefangen werden; dazu werden täglich Abends 2 Vocabeln mit ihrer deutschen Bedeutung aufgegeben. Die 2. Classe wird in die Grammatica Philippi eingeführt, verdeutscht den Aesopus unter Einübung der Declinationen und Conjugationen und beschäftigt sich zugleich mit der Paedologia des Mosellanus und den bessern Colloquiis von Erasmus; Abends bekommen die Schüler dieser Classe, die auch gut orthographisch schreiben können, einen latein. Spruch mit nach Hause, den sie am nächsten Morgen aufzusagen haben. Die 3. Classe geht zur Syntax über, liest Terenz und etliche Stücke von Plautus, sowie ausgewählte Briefe Ci-

cero's; einmal in der Woche werden nach gegebenen Argumenten Carmina und Episteln geschrieben. Die 4. Classe beschäftigt sich vor Allem mit Virgil, aus welchem memorirte Stellen zu Zeiten recitirt werden; aber auch Ovids Metam. und Ciceros Officien werden gelesen; mit der Lectüre verbindet sich Betrachtung der Constructionen und Redefiguren, woran dann Dialektik und Rhetorik sich anschließen. — Auch über die Leistungen der Schüler beim Gottesdienste ist diese Kirchenordnung sehr ausführlich.

Sollen wir nun alles zusammenfassen, was B.'s Wirken für Begründung eines evangelischen Schulwesens in den niederdeutschen Landen charakterisirt, so haben wir folgendes hervorzuheben: 1) Einschärfung der Pflicht christlicher Kindererziehung für Eltern und Obrigkeiten als eine von Gott gebotene und bei der Taufe der Kinder übernommene; 2) Betonung der Wichtigkeit der Schulen für geistliches und weltliches Regiment, und darum Forderung, daß überall Schulen eingerichtet werden; 3) Anbahnung eines allgemeinen, auch die Dörfer umfassenden Volksunterrichts unter genauer Inspection der Geistlichen und Obrigkeiten; 4) Anregungen zu Benützung tüchtiger Lehrer für die Fortbildung der erwachsenen Gemeindeglieder (durch Vorlesungen); 5) Sorge für brauchbare Schulmänner und für würdige Besoldung und Versorgung derselben, dagegen strenge Fernhaltung schlechter und Bekämpfung der Winkelschulen; 6) Einführung eines mäßigen Schulgeldes, doch freundliches Mahnen zu Schonung der Armen; 7) in den lateinischen Schulen Hauptsache das Lateinische bei nur sehr geringer Beachtung des Griechischen und Hebräischen, und bei jenem wieder Dringen auf unausgesetzte Uebung (Memoriren von Stellen, Abfassung von Briefen und Gedichten, auch Schulkomödien); 8) der Unterricht im Worte Gottes, auf den Sonnabend verlegt, in engstem Zusammenhange mit dem kirchlichen Unterricht; 9) Pflege des kirchlichen Gesanges und Einrichtung von Singechören für den Dienst der Kirche; 10) Herausheben der zum Studiren Tauglichen und Unterstützung derselben durch Stipendien &c.

Die letzte organisatorische Thätigkeit B.'s galt der Stadt Hildesheim, wo Corvin mit ihm arbeitete. Ueber das spätere Leben und Wirken B.'s dürfen wir kurz sein. Nachdem der Tod Luthers ihn tief gebeugt hatte, bereiteten die Schrecken des schmalkaldischen Krieges ihm neues Leid. Er sah seinen Kurfürsten geächtet und gefangen, die Lutherstadt belagert, die Universität der Auflösung und Zerrüttung nahe. Er selbst hielt wacker aus auf seinem Posten, während viele flohen, und als er die Schulmeister und ihre Gesellen fragte, ob sie bei ihm bleiben wollten, so hatte er die Genugthuung, daß sie ihm erklärten, sie wollten alle bei ihm bleiben, — „und sollten wir darüber sterben (sprachen sie), so wollen wir gerne bleiben bei dem Grabe unseres lieben Vaters Dr. Martini Lutheri." S. Bugenhagens höchst anziehenden Bericht „Wie es uns zu Wittenberg in der Stadt ergangen ist in diesem vergangen Krieg. Warhaftige Historia." 1547. 4. Aber wegen seiner raschen Anerkennung des neuen Kurfürsten Moritz wurde er von den Freunden des alten heftig angefeindet; dann als die Wetter des Krieges sich verzogen hatten, riß man ihn in leidenschaftliche theologische Kämpfe hinein und schmähte ihn neben Melanchthon ohne Rücksicht auf die Verdienste eines langen Lebens (vgl. Meyer Diatribe de Bugenhagii lapsu adiaphoristico. Hamburg. 1710. Unschuldige Nachrichten 1710, S. 317 f.). Zuletzt kamen körperliche Leiden, die endlich auch seine besten Freunde für den „ausgearbeiteten" Mann den Tod als Erlöser herbei wünschen ließen. Er starb in der Nacht vom 19. zum 20. April 1558. An seinem Grabe trauerten mit seiner Wittwe und seinen Kindern viele, deren Herz er durch seine klare Besonnenheit, sein treues Gemüth, seine still aushaltende Berufsfreudigkeit gewonnen hatte.

Seine zahlreichen Schriften sind oft verzeichnet worden, auch von Schröckh Abbildungen und Lebensbeschreibungen berühmter Gelehrten 1. Sammlung 159 f. Erst ganz vor kurzem aber sind gedruckt erschienen: Jo. Bugenhagii Libelli duo, quos ex autographis nunc primum ed. C. A. Deof. Vogt (Greifswald 1857. gr. 4.). B.'s wichtigste Arbeit war unstreitig die Uebertragung der Bibel in das Niederdeutsche, nach Luthers Uebersetzung, die er so in Ehren hielt, daß er den 21. September, an welchem

Luther im J. 1542 sein Werk völlig zu Ende geführt haben soll, mit seinen Freunden und Hausgenossen als ein Fest der Bibelübersetzung begieng. Er hat durch seine Arbeit Luthers Verdeutschung der heiligen Schrift auch in den niederdeutschen Ländern zu einem Volksbuche gemacht und so seinem großartigen Wirken in jenen Ländern die edelste Vollendung gegeben. Seine Bearbeitung der Lutherbibel erschien zuerst in Lübeck 1533. Fol. **Heinrich Kämmel.**

Bürgerschule, s. Stadtschule.

„ höhere, s. Realschule.

C.

Calvin's Einfluß auf die Pädagogik ist weder so direct noch so tiefgreifend gewesen als der der deutschen Reformatoren Luther und Melanchthon; an persönlichem Interesse für Erziehung und Jugendbildung steht auch Zwingli entschieden höher. Allein von den Unmündigen kein Aufhebens zu machen ist auch ein pädagogisches Princip. Dies Princip schließt sich am consequentesten an die Glaubensrichtung der streng reformirten Confession an. Das Schweigen ist hier bedeutungsvoll und Calvin's persönlicher Charakter ist auf diesem wie auf andern Puncten zur Leitung und Ausprägung einer bestimmten allgemeineren Richtung geschaffen.

Calvin, franzöf. Cauvin, Chauvin (von chauve = calvus) wurde geboren zu Noyon in der Picardie den 10 Juli 1509. Wie es kam, daß er eine sorgfältigere Erziehung erhielt, wie er in Paris verschiedene Schulen besuchte, in Orleans die juristische Doctorwürde erwarb, durch seinen Verwandten Robert Olivetan vom Katholicismus zum Evangelium geführt, durch seinen Lehrer im Griechischen, den Erzieher des jungen Theod. Beza, Wolmar aus Rottweil (später in Tübingen) im Glauben befestigt wurde, wegen seines Eifers für die Reformation, in welchem er z. B. einen auf das Herz des Königs Franz I., des Verfolgers der Protestanten, berechneten Commentar zu Seneca de clementia schrieb, wiederholt fliehen und 1534 Frankreich verlassen mußte, wie er in Basel Hebräisch studirte und sein Hauptwerk, die institutio christ. religionis herausgab, dann aber nach Italien reiste, nicht in humanistischem Interesse, für das er abgestorben war, sondern um die dem Evangelium geneigte Herzogin von Ferrara im Glauben zu stärken, dieses und ähnliches ausführlicher zu besprechen, überlassen wir theologischen Blättern und verweisen insbesondere auf den werthvollen Artikel von Herzog in der theolog. Realencyklopädie. An diesem Orte ist hauptsächlich C.'s Auftreten in Genf für uns von Interesse, wo er, von Farel, der mit ungestümer Kraft das Pabstthum gebrochen hatte, darum beschworen, die Reformation ins Leben zu führen unternahm. Er wurde zwar schon 1538 nebst Farel aus Genf vertrieben, aber eben das mußte zur eigentlichen Grundlage seiner späteren Gewalt über die Stadt werden; denn als er 1541 zurückberufen wurde, hatte er in der Zwischenzeit in Straßburg als Prediger an der französ. Gemeinde seine Ansichten von der Kirchenzucht dermaßen ausgebildet und bereits im Kleinen erprobt, daß seine Zurückberufung der Ergebung in die Disciplin und dem Geständnisse, daß die von Parteien zerrissene Stadt ohne ihn nicht fertig werden könne, gleichkam. Das Werk, welches er nun nach festem Plane durchzuführen begann, bestand in nichts geringerem als in einer Unterwerfung der gesammten Einwohnerschaft unter eine theokratische Pädagogik. Um so staunenswerther ist die Durchführung dieses Unternehmens, da seine Operationen zwar im Namen des göttlichen Willens Feuer und Schwert nicht sparten, seine directen Hebel aber nur moralischer Art waren. Weit entfernt nämlich, in katholischer Weise den Staat der Kirche unterzuordnen, ließ er vielmehr fast die Kirche im Staate aufgehen, der dadurch freilich eine ganz religiöse Färbung erhielt. Dem bürgerlichen Rath, in dem alle Macht concentrirt

wurde, war Calvin wie alle andern Prediger untergeordnet, und formell war dieser weit entfernt, sich in seiner Stellung je etwas zu vergeben. Das Hauptmittel bestand daher in der Eingabe von Gutachten und Legislaturvorschlägen, bei denen Calvin seine trefflichen juristischen Kenntnisse zu benutzen verstand. Auf diesem Wege griff er mit durchaus praktischem Sinn in die kleinsten Einzelnheiten der Verwaltung ein, ohne je seinen großen Zweck aus dem Auge zu lassen. War ein Gesetz in seinem Geiste angenommen, so war er unermüdlich in Ermahnungen und Denunciationen, bei denen er keine Rücksicht außer seinem Gewissen kannte, für die Beobachtung desselben zu sorgen. Eine Hauptstütze seiner Macht bestand gerade darin, daß das Volk die Ueberzeugung gewann, daß vornehme Straflosigkeit mit Calvin's Einfluß unvereinbar sei.

Der Reformator begann seine neue Wirksamkeit mit der Anordnung eines allgemeinen Bußtages und schritt sofort zur Einsetzung des Sittengerichtes, an das sich eine vollständige Umarbeitung der politischen Gesetzgebung anknüpfte. Je mehr C.'s Einfluß zunahm, desto mehr schärfte er seine Sittengesetze, und so sehr schlug diese Tendenz Wurzel, daß sie noch nach seinem Tode fortschritt. Der mosaische Charakter dieser Gesetze zeigt sich namentlich auch an den Bestrafungen der Verletzung elterlicher Auctorität. Henry (II, S. 72 u. f.) führt folgende Beispiele an: „Im J. 1563 wurde ein Mädchen, welches seine Mutter geschimpft hatte, auf drei Tage bei Wasser und Brod eingesperrt, und mußte öffentlich nach der Predigt seine Reue ausdrücken. Ein anderes Kind wurde im J. 1568 (also 4 Jahre nach Calvins Tode) geköpft, weil es Vater und Mutter geschlagen, u. dgl. Der ernste Gesetzgeber, fährt Henry fort, „wollte, daß die Kinder mit äußerster Strenge erzogen würden, doch wurde den Lehrern auch das zu arge Wüthen untersagt, und einer von ihnen 1563, zu Lebzeiten Calvin's, kassirt und verurtheilt, öffentlich Reue zu zeigen (crier merci), weil er einst einem seiner Schüler einen Zahn ausgebrochen hatte."

Die Censur über die Sitten hatte das Consistorium, welches aus den Aeltesten und Geistlichen bestand; allein wenn Bestrafung eintreten sollte, so mußte dieses die Schuldigen dem bürgerlichen Rathe anzeigen. Versäumnis des Gottesdienstes zog Geldstrafe nach sich; ein Mann, der zu Pfingsten das Abendmahl nicht genommen und nebst seinem Sohne den Nachmittagsgottesdienst versäumt hatte, wurde mit diesem zur Strafe der öffentlichen Buße verurtheilt. Bei den Hausbesuchen, die der Geistliche in Begleitung eines Aeltesten regelmäßig zu machen hatte, fand eine Prüfung des Glaubens statt, und Abweichungen von der Lehre mußten, wenn die Betroffenen auf ihrer Ansicht beharrten, ebenso unerbittlich zur Anzeige gebracht werden, wie alles, was wider die guten Sitten zu verstoßen schien. Spieler wurden mit den Karten am Halse an den Pranger gestellt ꝛc. — Dem Geist jener Zeiten entsprechend waren natürlich die Strafen wirklicher Verbrecher, zu denen auch Ketzer und Hexen in erschreckender Anzahl gesellt wurden, voll ausgesuchter Grausamkeiten. Die Tortur ließ C. bestehen; auf ihre Anwendung soll er selbst nie gedrungen haben. Was den Erfolg dieser Volkserziehung betrifft, so verdienen Galiffe's Mittheilungen, die sich auf amtliche Register stützen, jedenfalls eine ernstere Beachtung, als ihnen Henry (II. S. 78 Anm.) gegönnt hat. Die exorbitante Häufigkeit und Scheußlichkeit der Verbrechen in derjenigen Generation, die unter C.'s Einflusse aufgewachsen war, läßt sich nicht mit einigen leichten Bemerkungen beseitigen und fällt um so mehr in die Wagschale, da C. beim Beginn seiner Arbeit im ganzen dem Genfer Volke ein günstiges Zeugnis ausstellt (vgl. Henry II, S. 21). Zu einem endgültigen Urtheil würden übrigens exacte Vergleiche sowohl mit der vorhergehenden als auch mit der nachfolgenden Periode gehören unter Berücksichtigung aller bedeutenden gleichzeitigen Veränderungen im Volksleben. Es ist übrigens nur zu gewiß, daß selbst ein klarer Einblick in ein solches ungünstiges criminalistisches Resultat C. keinen Augenblick hätte irre machen können; denn es wäre vollkommen seiner Anschauungsweise entsprechend, anzunehmen, daß je mehr auf der einen Seite durch Gottes Gnade der sittliche Ernst der Auserwählten sich hebt, desto mehr auf der andern

die nicht erwählte Masse der Wuth des Versuchers und dem Drucke des Gesetzes erliegt.

Höchst beachtenswerth ist Palmer's Bemerkung (Pädag., 2. Aufl., S. 19, Anm., vergl. 3 ff.), daß unter den Einrichtungen C.'s, durch welche eine Seelsorge im weitesten Umfange hergestellt wurde, grade eine unmittelbare kirchliche Fürsorge für die Erziehung der Kinder fehlt. „Es ist auch hier wieder klar (wie nämlich bei der Erziehungspflege im alten Bunde), wo das gesammte Volk noch unter pädagogischer Zucht steht, wie C. offenbar seine Genfer sammt und sonders als Zöglinge behandelt, da ist die besondere Aufmerksamkeit auf die Kinder eine schwächere, als wo das Volk selber sich für mündig ansieht oder dafür erklärt ist." Weit entfernt jedoch, daß etwa die allgemeine erziehende Herrschaft des Gesetzes den Unterschied zwischen Mündigen und Unmündigen aufhebe, schiebt sie denselben vielmehr nur aus dem Bereich der öffentlichen Beachtung zurück, um ihn innerhalb der Familien um so schroffer hervortreten zu lassen. Die nachdrückliche Forderung religiöser Unterweisung der Kinder durch die Eltern, wie sie das Gesetz des alten Bundes mehrfach hervorhebt, gilt unzweifelhaft auch für die Genfer Gemeinde (vgl. Calvin's Commentar zu Exod. 12, 25 ff.). Bei der Erklärung des 5. Gebotes sowohl in der institutio als auch in den Commentaren legt C. stets besondern Nachdruck darauf, daß das Ehren der Eltern die Unterwürfigkeit in sich schließe. Maßlose Strenge, mürrisches Wesen, selbst Wüthen (saevitia) der Eltern hebt dieses Gebot nicht auf, sondern einzig die Verletzung der Gebote Gottes. Aus dem 5. Gebote erklärt C. durch synecdoche die Verpflichtung des Gehorsams der Unterthanen gegen ihre Behörden und der Knechte gegen ihre Herren. Diese Verhältnisse und das der Kinder zu den Eltern gelten ihm im wesentlichen gleich. Jede Auctorität dieser Art ist ihm eine directe Stellvertretung der Auctorität Gottes; ihre Verletzung ein todeswürdiges Verbrechen. Die patria potestas der Römer verwirft er daher nur, weil sie keine Garantie gegen Misbrauch seitens der Eltern gebe (zu Deuter. 21, 18—21), und sucht daher zu beweisen, daß auch bei den Juden der öffentlichen Steinigung ungehorsamer Kinder jedesmal eine Untersuchung des Thatbestandes vorhergegangen sei. Andrerseits erklärt er zu 1 Sam. 3, 13: wer gegen seine Untergebene nicht die gehörige Strenge anwende, mache sich ihrer Schuld theilhaftig. Zu 1 Cor. 13, 11. und zu Eph. 4, 14. zeigt C., wie zwar der Mensch das Knabenalter verlasse und heranwachse, doch aber die wahre Reife des Mannesalters in diesem Leben nie erreiche und daher beständig der Erziehung bedürfe. Zu Eph. 6, 4. hebt er zwar, wie auch zu Col. 3, 20. und 21, den Worten des Apostels gemäß den Werth einer liberalen und gemäßigten Behandlung der Kinder hervor; allein auf die nöthige Einschränkung der Nachsicht fällt doch das Hauptgewicht der Erläuterung. Charakteristisch für C.'s Lebensanschauung ist noch die Bemerkung zu Exod. 2, 2, in welcher ausgeführt wird, daß diejenige Liebe der Mutter Mosis zu ihrem Kindlein, welche aus dem Anblick seiner Schönheit hervorgieng, zwar nach dem unerforschlichen Rathschlusse Gottes zur Unterstützung ihres Glaubens habe dienen müßen, das Lob dieses Glaubens aber nur verdunkeln könne. Zu Gen. 21, 7 wird nachdrücklich darauf gedrungen, daß die Mütter ihre Kinder selbst säugen sollen, und das Gegentheil, insofern nicht Krankheit daran hindert, wird als eine große Versündigung bezeichnet. Vergeblich sucht man bei C. zu Stellen wie Matth. 19, 14 (Lasset die Kindlein zu mir kommen ꝛc.) einen gemüthvollen Ausdruck der Empfänglichkeit für das unschuldvolle, liebliche und in seiner stillen Einfalt so bedeutsame Wesen des Kindes. Er redet hier nur von der Allgemeinheit der Gnade für Hohe und Niedrige und polemisirt wider die Anabaptisten. Einige Erklärung hiefür liegt freilich auch in der Kinderlosigkeit C.'s. Zwar hatte er von seiner Gattin Idelette, einer Wittwe, mit der er sich während seines Aufenthaltes in Straßburg vermählte, einige Stiefsöhne, das einzige eigne Kind aber starb bald nach der Geburt und es finden sich in C.'s Correspondenz nur wenige und sehr kurze Stellen, die sich hierauf beziehen. Der Stiefkinder geschieht Er-

wähnung in einem Brief an Viret vom 7. April 1549, der den Tod der Gattin meldet. Diese hatte vor ihrem Tode Sorge wegen der Kinder, vermied aber davon zu reden, bis C. das Schweigen brach mit dem Versprechen, für die Kinder zu thun, was in seinen Kräften stehe. Einer Freundin erklärte Idelette: „Wenn die Kinder fromm sind, wird ihnen C. schon unaufgefordert Vater sein, wenn sie es nicht sind, so verdienen sie nicht, daß ich für sie bitte. Diese Seelengröße, fügt C. der Erzählung hinzu, würde mehr auf ihn wirken als alle Empfehlungen." (Henry I, 420.)

Wir haben bei C. und in der strengeren Calvinischen Kirche die Vertretung eines ganz bestimmten pädagogischen Princips, das am besten durch seinen Gegensatz klar wird. Wenn der Baseler Bischof Christoph von Uttenheim äußerte (vgl. Palmer, Päd. S. 18), daß die Reformation der Kirche bei den Kindern anzufangen habe, so ist dies das Erasmische Princip, dem in Deutschland Melanchthon entschieden geneigt war, und das sich später am bestimmtesten die Jesuiten zu eigen machten. Dem gegenüber ist das ächt reformirte Princip dies, daß die Reformation, wie alles geistige Leben, von den Auserwählten zu beginnen habe, durch deren Einfluß zunächst die ganze Masse der Erwachsenen in Zucht gehalten wird und indirect die Welt der Unmündigen.

C.'s Eifer für das Schulwesen war demgemäß minder principiell und geschäftsmäßiger als der der deutschen Reformatoren; doch folgte immerhin auch aus seinen Grundsätzen wegen der Bibelerklärung die Nothwendigkeit des Unterrichts in den alten Sprachen (vgl. Henry II, 111). Von entscheidendem Einflusse auf C.'s Thätigkeit für das Schulwesen war der Aufenthalt in Straßburg, der gerade in die erste Zeit nach der Eröffnung des Sturm'schen Gymnasiums fiel. C. trat zu der Schule und ihrem Rector in mehrfache Beziehung (vergl. Raumer I, 263.) Einige der jungen Franzosen, welche der Ruf der neuen Schule herbeilockte, wohnten auch bei ihm. Auffallend erscheint es dabei, daß in einem Falle von Verletzung der Universitätsgesetze, bei dem auch seine Franzosen betheiligt waren, Sturms Strenge ihm zu groß scheint. „Cras denunciabitur" heißt es in einem Briefe an Farel (Henry I, 406 Anm.) „ut abeant, nisi parere velint. Neque dubito facturos . . . Quanquam certe vides aliquid indulgendum esse hominum stultitiae, neque sic intendendum rigorem, ut non aliqua in re ineptire illis liceat." Sturm übte übrigens einen ebenso entschiedenen Einfluß auf C.'s nachmalige Schuleinrichtungen, als C. seinerseits Sturms religiöse Ansichten bestimmte und befestigte. Es ist aber doch ungenau, wenn Ch. Schmidt (vie de Sturm p. 309) behauptet: „le plan d'études, prescrit en 1559 pour les sept classes de l'école de Genève, est exactement conforme au nôtre." Dieser Lehrplan, der in Baum's Leben Theodor Beza's abgedruckt ist, läßt unter anderm den Terenz, der am Straßburger wie an fast allen deutschen Gymnasien eine so entscheidende Rolle spielt, völlig weg. Auch bemerkt man an den oberen Classen in Genf eine planmäßige Berücksichtigung der Historiker, die den deutschen Schulen fehlt. Diese beiden Züge sind im ganzen der französisch-niederländischen Pädagogik und zwar sowohl der katholischen als der reformirten Schulen wesentlich und nicht zu übersehen. Auch setzt C. die Dialektik vor die Rhetorik und fordert ausdrücklich für Secunda, daß man die Natur der Sätze und die Figuren der Beweise möglichst genau und mit praktischen Nachweisen an den Auctoren auseinander setze, „sans s'amuser nullement à l'artifice de Rhetorique." In Prima dagegen soll, wiederum möglichst praktisch, die Rhetorik gelehrt werden; bei Sturm werden beide Disciplinen gleichzeitig gelehrt. Was wohl am entschiedensten in dem Genfer Lehrplan von 1559 nach Straßburger Muster eingerichtet war, ist nicht die Einrichtung des Gymnasiums selbst, sondern seine Verbindung mit einer Akademie, die zwischen Gymnasium und Universität die Mitte hielt. Hier muß man gestehen, daß die Nachahmung besser gerieth als das Original, trotz der äußerst mangelhaften Dotirung der Anstalt, die in den Jahren 1580—1590 durch eine Sammlung in England erhalten wurde, nachdem Beza eine Zeit lang für alle Professoren, die entlassen werden mußten, gelesen hatte (Henry III. S. 389). Der

praktische Sinn C.'s hat hier gewiß geholfen; denn während Sturm dem Ideal einer vollständigen Universität ohne genügende Basis nachgieng, machten Calvin und Beza aus ihrer Anstalt zunächst ein Seminar von Geistlichen für die reformirte Kirche, und an diesen festen Kern schloßen sich dann leicht auch ausgezeichnete Leistungen in andern Gegenständen an. Eine Glaubensformel, welche C. als Bedingung der Immatriculation aufsetzte, wurde schon im Jahre 1576 wieder abgeschafft. — Das kirchliche Element war bei dem Reglement für die Schüler nicht vergessen. Sonntags wurde dreimal, Mittwochs einmal Gottesdienst besucht und jeden Tag fand eine Stunde Uebung im Psalmensingen statt. Obwohl bei dem allgemeinen Verbot der Schauspiele ausdrücklich Schuldramen zur Einübung der Sprache ausgenommen waren, so scheint es doch, daß bei den zweimal monatlich stattfindenden Declamationen andre Stoffe gewählt wurden, um so mehr, als man Dramatiker überhaupt am Gymnasium nicht las. Als Privatlectüre war übrigens auch hier, wie aus Cordier's Schülergesprächen hervorgeht, Terenz nicht verboten, sondern eher empfohlen. Ueber die ferneren Einrichtungen des Schulwesens vgl. Henry III. 386 u. ff. und Baum, Beza II. S. 7 u. ff. — Beza, der als ausgezeichneter Humanist bei Freund und Feind respectirt war, und der seit seinem Eintritt in den Dienst des Evangeliums bereits in Lausanne mit Auszeichnung als Lehrer gewirkt hatte, wurde Rector der neuen Akademie, an der auch C. selbst theologische Vorlesungen übernahm.

Wenn übrigens diese ganze Einrichtung, in der Calvin ein lange gehegtes aber durch die Ungunst der Zeiten verhindertes Ideal verwirklichte, erst 1559, also fast 20 Jahre nach dem Straßburger Aufenthalt und nur 5 Jahre vor dem Lebensende des Reformators ins Dasein trat, so darf man nicht glauben, daß in der Zwischenzeit nichts für das Schulwesen geschehen sei. So lange es nicht möglich war, ein neues Gymnasialgebäude herzustellen und eine umfassende Verbesserung durchzuführen, trachtete C. vor allen Dingen nach geeigneten Persönlichkeiten, um die bereits bestehende, aber in Verfall gerathene Schule zu heben. Und hier ist nun der Mann zu nennen, der, während C. die kirchlich politische Oberleitung hatte, Beza der Anstalt gelehrten Glanz verlieh, in demüthiger Treue bis an sein Lebensende die eigentliche Seele des Genfer Schulwesens blieb. Es war der greise Maturin Cordier: ein Schulmeister wie Gott ihn gewollt hat. Geboren schon um 1479 war er bereits vor dem Anfang der Reformation als Jugendlehrer thätig. In Paris war C. selbst sein Schüler. Durch den berühmten Buchdrucker Robert Etienne (Stephanus), seinen intimsten Freund, zum Evangelium bekehrt, wanderte er als Lehrer durch die verschiedensten Städte Frankreichs und der Schweiz. In Genf war er schon einmal Lehrer, bevor die Reformation dort begann, dann 7 Jahre in Neuenburg, 12 Jahre Rector in Lausanne. Kaum war C. zurückgekehrt, als er bereits an der Berufung seines alten Lehrers nach Genf arbeitete. Schon im Jahre 1541 beschloß der Rath, ihm eine Besoldung von 400 fl. außer dem Schulgelde, und eine Wohnung für seine Leitung der Schulen zukommen zu lassen, und Cordier wirkte seitdem unermüdlich bis an sein Lebensende für das Beste der Genfer Jugend. Wie wenig eifersüchtig er war, zeigt die Thatsache, daß er, weil er die Schüler in der obersten Classe zu schlecht vorbereitet fand, freiwillig die vierte übernahm und hier die Elemente der lateinischen Sprache lehrte. (Vgl. Senebier, histoire littéraire de Genève I. 339. — Die dort aufgestellte Vermuthung, Cordier sei erst 1545 an Castalio's Stelle nach Genf gekommen, ist irrig. S. 340 u. f. giebt Sen. ein Verzeichnis von Cordier's Schriften, unter denen die colloquia scholastica, ein viel gebrauchtes Schulbuch durch manchen Aufschluß über das innere Schulleben jener Zeiten merkwürdig sind). Cordier starb 85 Jahre alt, mitten in seiner Thätigkeit, in ein und demselben Jahre (1564), in dem auch sein großer Schüler Calvin am 27. Mai sein Leben schloß. Cordier überlebte ihn noch um mehrere Monate.

C.'s Werke umfassen hauptsächlich Commentare und Reden zu den meisten Theilen der h. Schrift; die institutio Chr. rel.; eine große Zahl von Streitschriften,

Katechismen, Responsionen und Briefe. Gesammtausgaben Genf 1617 und Amsterdam 1671 ff. — Zu den Briefen verschiedentliche Nachträge; eine vollständige Sammlung von großer Wichtigkeit veranstaltete Bonnet: Lettres de Jean Calvin, Paris 1854. 2 vol. in 8. die französ. Briefe enthaltend. 2 vol. sollen die lateinische Correspondenz umfassen. — Aelteste Biographie von Beza 1564. Hauptwerk über Calvin: Paul Henry, das Leben Calvin's des großen Reformators (3 starke Octav-Bde.) Hamburg 1835, 38 u. 44: (enthält viele Belege und ausführliche Literatur 2c.). Auszug davon ebendas. 1846. — Guizot, Joh. Calvin, ein Lebensbild. A. d. Fr. von Runkel. Lpz. 1847. — Dyer, the life of John Calvin. Lond. 1850. — Nur sehr wenig Bereicherung bietet die Schmähschrift: Histoire de la vie, des ouvrages et des doctrines de Calvin. Par M. Audin. 4. ed. abregée. approuvée par un grand nombre d'Archevêques et d'Evêques. Paris 1845. **Albert Lange.**

Campe. Literatur: A. H. Niemeyer in der allg. Encyklop. von Ersch und Gruber, XV, S. 47—49. — Schlosser, Gesch. des achtzehnten Jahrhunderts. III. 1843, S. 106 ff. 163—166. — Gervinus, Gesch. der poet. Nationalliteratur der Deutschen. V. 2. Aufl. S. 350 ff. — K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik, II. S. 306 f. — Ueber Campe's Schriften vgl. Meusel's gelehrtes Teutschland; etwa auch den Verlagskatalog der einst unter C.'s eigener Leitung stehenden Schulbuchhandlung in Braunschweig, später an seinen Schwiegersohn Vieweg übergegangen, worin das Verzeichnis der C.'schen Werke, obgleich einzelne in anderem Verlage erschienen sind, 4 Seiten umfaßt.

Joachim Heinrich Campe gehörte unter die Zahl der Männer, welche, nachdem der so stolz begonnene Bau des Basedow'schen Philanthropin's zu Dessau durch die zwischen dem Bauherrn und den Seinen entstandene Sprachverwirrung ins Stocken gerathen war, als Sendboten des neuen pädagogischen Evangeliums in alle Welt sich zerstreuten (s. d. Art. Basedow, S. 424.) Campe war 1746 zu Deensen bei Stadtoldendorf in Braunschweig geboren. Auf der Schule zu Holzminden vorbereitet, studirte er zu Halle Theologie und wurde 1773 Feldprediger in Potsdam. Aber, wie bei vielen der rührigsten jungen Theologen jener Zeit, wandte auch sein Interesse sich mehr der pädagogischen, als der geistlichen Thätigkeit zu, und so war es ihm willkommen, daß er vom Fürsten Franz von Dessau als Educationsrath an das Philanthropin berufen wurde, dessen Leitung er 1777 an der Stelle des im December 1776 abgetretenen Basedow übernahm. Durch seine Umsicht, Besonnenheit und solide Wirthschaft brachte C. die Anstalt bald in ungewöhnlichen Flor, sah sich aber gleichwohl schon im September 1777 veranlaßt, vor der Arroganz, Unverträglichkeit und Ungezogenheit Basedow's aus der Anstalt auszuscheiden. Er gründete nun selbst eine Erziehungsanstalt zu Trittow in der Nähe Hamburgs, welche er jedoch 1787 verließ (nach Raumer a. a. O. hatte er schon 1783 die Direction an Trapp übergeben), um dem Rufe des Herzogs Karl nach Braunschweig zu folgen, wo er im Verein mit andern gleichstrebenden Männern das Schulwesen reformiren sollte, Schulrath und später auch Kanonikus wurde (vgl. d. Art. Braunschweig). Täuschungen und Hindernisse, auf die er stieß, wurden ihm um so leichter Veranlassung, sich zurückzuziehen, als er sich durch seine pädagogische und schriftstellerische Thätigkeit ein bedeutendes Privatvermögen erworben hatte. Die zumal mit dem Jahre 1806 hereinbrechende Noth und Schmach des Vaterlandes lasteten schwer auf seinem aufrichtigen und treuen deutschen Herzen, und die Herausgabe seines deutschen Wörterbuchs war ganz eigentlich eine patriotische That zur Rettung wenigstens der vaterländischen Sprache. Nach der Vollendung desselben fiel er mehr und mehr in einen traurigen Zustand geistiger Schwäche und Apathie, von welchem ihn 1818 der Tod befreite. Von C.'s äußerer Erscheinung giebt es ein sprechendes Bild und eröffnet zugleich einen wohlthuenden Blick in sein schönes Familienleben, wenn der 19jährige Perthes 1793 aus Leipzig schreibt (Perthes Leben I, S. 39): „Herrn Educationsrath C. fand ich noch weit über das Ideal erhaben, das ich mir von

dem Verfasser des Theophron gemacht hatte. Er ist ein langer, hagerer, aber schöner Mann; Würde ist über sein ganzes Wesen verbreitet; ein nur auf Vernunft beruhendes Betragen leuchtet aus der kleinsten seiner Handlungen hervor. Am meisten trägt zur Verherrlichung seiner Familie seine Frau bei, welche die feinste Bildung der großen Welt mit dem besten Herzen und die trefflichsten Kenntnisse mit den Pflichten der sorgsamsten Hausfrau zu verbinden weiß." — Die pädagogischen Principien C.'s sind ganz die der Basedow'schen Schule: Pflege und Uebung des Körpers und Entfernung der seine Entwicklung hemmenden und seine Kraft brechenden Sünden und Gewohnheiten; Richtung des Unterrichts auf das im äußeren Leben Brauchbare und für das äußere Wohlsein der Gesellschaft Nützliche, daher vorzugsweise Berücksichtigung der Realien; eine naturgemäße, das Lernen leicht und angenehm machende Methode; Bildung des „von Natur guten" Zöglings zur Sittlichkeit vorzugsweise durch Aufklärung des Verstandes. Wenn dabei Basedow die Originalität und die Kraft der Begeisterung für seine Ideen vor C. voraus hatte, so liegt dagegen das Verdienst des Letzteren darin, daß er mit seiner Nüchternheit die Excentricitäten Basedow's auf ein gewisses Maß zurückführte, daß er dessen Ideen für das wirkliche Leben anwendbar machte, und daß er als praktischer Pädagoge ein ebenso guter Wirth, als umsichtiger und taktfester Director war. Seine eigenthümliche Stellung in der Geschichte der Erziehung ist jedoch die, daß er vorzugsweise der Schriftsteller des Philanthropismus ist. Zur Verbreitung seiner Erziehungstheorie unter dem pädagogischen Publicum selbst diente hauptsächlich das von C. in Gemeinschaft mit C. C. Trapp, J. Stuve, C. Heusinger herausgegebene „Braunschweigische Journal" (4 Jahrgänge 1788—91) und die „Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens; von einer Gesellschaft praktischer Erzieher herausgegeben von J. H. Campe" (16 Bde. 1785—1791), worin allerdings nur wenige Aufsätze von C. selbst, alle aber in seinem Sinn gearbeitet sind. In Bezug auf leibliche Erziehung und Elementarunterricht ist in diesen Schriften manches Brauchbare enthalten; versteigen sie sich höher, so berührt die gerade bei C. sehr entschieden vorhandene einseitige Richtung auf das materiell Nützliche unangenehm, wie er denn „das Verdienst dessen, der den Kartoffelbau bei uns einheimisch gemacht, oder das Spinnrad erfunden hatte, höher als das Verdienst des Dichters einer Ilias und Odyssee anschlug." Uebrigens enthält der 9. Band des Revisionswerks Locke's Gedanken über Erziehung, der 12.—15. Rousseau's Emil, beide in deutscher Uebersetzung mit zahlreichen Anmerkungen der Herausgeber. — Weit bedeutender und wirksamer, als diese Schriftstellerei für die Pädagogen, waren aber C.'s Schriften für die Kinderwelt selbst. Wenn er schon in diesem Fache an Männern, wie Rochow und Weiße, Vorgänger, und zum Theil von ihm selbst nicht erreichte Vorgänger, hatte, so ist er doch der eigentliche Repräsentant der Kinderliteratur, und in ihrem Gebiete hauptsächlich entwickelte er seine staunenswerthe Fruchtbarkeit, welche sich am breitesten in der „Neuen Kinderbibliothek" (6 Bde. 14. Auflage. 12. 1832) und in den verschiedenen Sammlungen merkwürdiger Reisebeschreibungen entfaltete (Erste Sammlung merkwürdiger Reisebeschreibungen für die Jugend. 12 Bde mit Kupfern. 7. Aufl. 8. 1831; Neue Sammlung merkw. Reisebeschr. für die Jugend. 7 Bde. 6. Aufl. 1832.); eine Gesammtausgabe seiner Kinder- und Jugendschriften erschien 1831 ff. (Sämmtliche Kinder- und Jugendschriften. 4. wohlfeile Gesammtausgabe der letzten Hand in 39 Theilen. 8. 1831, 1832 u. 1836.) Es ist nicht zu läugnen, daß durch diese Bücher der Gesichtskreis der Jugend erweitert, sie auf Vieles aufmerksam gemacht und mit mancherlei nützlichen Kenntnissen bereichert wurde; doch hatte diese Flut von Kinderbüchern auch ihren Nachtheil. Einmal weil sie der Gefahr nicht entgiengen, durch zu weit getriebene Condescendenz statt kindlich vielmehr kindisch und läppisch zu werden, während doch der Gedanke viel näher liegt, „ein gutes Kinderbuch müße, statt den Kindern nachzukriechen, neben dem Verständlichen einen stachelnden Zusatz von noch nicht verständlichen Dingen enthalten" (Dahlmann, Politik, S. 290 f.). Das überpopu-

läre, kraft- und saftlose seichte Geschwätze zog denn auch der Kinderliteratur den gerechten Zorn der tiefer blickenden Dichter unseres Volkes zu. *) Dann mußten die moralischen und sonstigen Reflexionen, welche C. seinen Erzählungen fortwährend einmischt, zum Nachtheil der frischen Unbefangenheit und des poetischen Sinnes der Jugend altkluge Naseweisheit befördern. In diesem Sinne sagt Schlosser (a. a. O. S. 166): „Sobald C.'s Robinson in den Händen aller Kinder der gebildeten Stände war, traten die biblischen Geschichten zurück. Es ward dadurch in den Familien neben der praktischen Prosa unserer kleinen Verhältnisse auch noch eine theoretische herrschend. Es erwuchs ein neues Geschlecht, nur aufs Handgreifliche, Häusliche, unmittelbar im äußeren Leben Nützliche bedacht, voll kindischer Naseweisheit. Luthers Bibelübersetzung, verstandene oder nicht verstandene, doch die Phantasie anregende Geschichten und Poesien des Orients gaben wenigstens religiösen Schwung, die langweilige Moralpredigt des neuen Lesebuchs drückte die Seele nieder." Auch die für die reifere Jugend bestimmten moralischen Schriften C.'s leiden unter dieser bald pedantischen, bald sentimentalen Reflexion, welcher die ernste, klare Tiefe des Bibelwortes undurchdringlich ist. („Theophron, oder der erfahrene Rathgeber für die unerfahrene Jugend." 9. Aufl. 1832. „Väterlicher Rath für meine Tochter, ein Gegenstück zum Theophron." 10. Aufl. 1832.) Den Gedanken, Daniel Defoe's Robinson Crusoe (zuerst 1719), welchem Roman bekanntlich die Geschichte Alexander Selkirk's zu Grunde lag, pädagogisch zu appretiren, hatte C. aus Rousseau's Emil entlehnt, der jenen Roman, als die glücklichste Abhandlung über natürliche Erziehung enthaltend, anpreist (le plus heureux traité d'éducation naturelle, Emile, liv. III; vgl. die Uebersetzung in C.'s Revisionswerk, Bd. XIII, S. 106 ff.). Robinson Crusoe befand sich in der nach Rousseau's Ansicht für den Zögling vortheilhaftesten Lage: entfernt von allen nachtheiligen Einwirkungen der verderbten menschlichen Gesellschaft, konnte an seinem Beispiel am besten gezeigt werden, wie auf eine naturgemäße Weise die für einen Naturmenschen wünschenswerthen Kenntnisse und Fertigkeiten allmählich zu gewinnen seien. C. hat das Buch für diesen Zweck durch Ab- und Zuthun noch nutzbarer zu machen gesucht. Wenn aber sein „Robinson der Jüngere" (zuerst 1779, die 42. Aufl. 1850) von seinen sämmtlichen Jugendschriften ohne Frage die bei weitem beliebteste und wirksamste gewesen ist, so war sie es doch keineswegs in dem von dem Verfasser beabsichtigten Sinne: vielmehr wissen wir recht wohl, daß wir die langweiligen, zum Theil wirklich albernen Zwischenreden überschlagen oder vergessen haben, um wieder an den wunderbaren Schicksalen des Helden unsere Phantasie zu ergötzen und ihm einen dauernden Platz in unserem Herzen zu bereiten. Charakteristisch für die ganze Richtung der C.'schen Pädagogik ist, was Wiese (Bildung des Willens, S. 37) hervorhebt: „Was bei dem englischen Autor schließlich als das Wesentlichste erscheint, daß der auf die einsame Insel Verschlagene durch die Noth beten lernt und durch Lesen der heiligen Schrift zur Erkenntnis derjenigen Kräfte gelangt, welche der heilige Geist in dem Menschenherzen zu erwecken vermag, das alles hat C. ganz weggelassen." — Schließlich ist der Bemühungen C.'s um Erhaltung und Reinigung der deutschen Sprache noch zu gedenken. Sein „Wörterbuch der deutschen Sprache" (5 Bde. gr. 4. 1807—1812; dazu: „Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unsrer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke. Ein Ergänzungsband zu Adelung's und Campe's Wörterbüchern." 1800. 2. Aufl. gr. 4. 1813) ist eigentlich nur unter Campe's Leitung von Theodor Bernd ausgearbeitet worden; anfangs lieferte auch Radlof Beiträge.

*) Schon 1772 dichtete Kästner jenes bekannte Epigramm, s. d. Art. Achtung S. 33. Ein von Schiller herrührendes, zunächst freilich gegen seinen früheren Freund, L. B. Huber, gerichtetes Xenion (Nr. 150 bei Boas, Schiller und Göthe im Xenienkampfe, I, S. 106) sagt sehr treffend:

Immer für Weiber und Kinder, ich dächte, man schriebe für Männer,
Und überließe dem Mann Sorge für Frau und für Kind.

Vgl. auch Gervinus, a. a. O. S. 351.

Das Hauptverdienst des Werkes ist die große Vollständigkeit der Artikel. Die etymologische Erklärung fehlt gänzlich, und was zur Ergänzung in dieser Beziehung J. S. Vater in einem besonderen Bande geben sollte, würde schwerlich großen Trost gewährt haben. Ueberhaupt vermißt man eine strenge wissenschaftliche Methode, und insbesondere stand C. an geschichtlicher Kenntnis zumal der älteren Sprache auch Adelung bedeutend nach. Bei alle dem ist, wie bereits angedeutet, die wackere Gesinnung und Absicht anzuerkennen, die ihn zu dem Werke trieb, obgleich er es in der durch den Erfolg vollkommen bestätigten Aussicht unternahm, diesmal nichts verdienen zu können, sondern bedeutende pecuniäre Opfer bringen zu müßen. Und ebenso wird man um des warmen Eifers für die Reinheit unserer Muttersprache willen die Auswüchse des C.'schen Purismus zu übersehen geneigt sein, die ihm mancherlei Anfechtungen zuzogen. (Ueber die Reinigung und Bereicherung der deutschen Sprache. Eine Preisschrift. 3. Aufl. 1794, und Nachtrag dazu in demselben Jahr.) *) G. Baur.

Candidatenprüfung, s. Lehrerprüfung.

Cantor, s. Lehrer, Arten von Lehrern.

Carcer, s. Schulstrafen.

Carenen, s. Alumnate S. 78.

Censoren sind Schüler, welche den Auftrag haben, über das Betragen ihrer Mitschüler zu wachen und Fehler zu rügen oder zur Anzeige zu bringen. Zahlreiche Ausdrücke wie Aufseher, Ordner, Ordnungsschüler, Monitoren, Observatoren, Primus u. s. w. sind mehr oder weniger synonym oder decken sich wenigstens in einem Theile der entsprechenden Functionen mit den Censoren. Eine gewisse Unterstützung des Lehrers in der Disciplin, ein Zwischenglied zwischen ihm und den Schülern wird sich, wo größere Massen zu beherrschen sind, stets als nothwendig herausstellen und kann, weit entfernt ein nothwendiges Uebel zu sein, zur Förderung der sittlichen Entwicklung verwandt werden. Es kommt aber alles auf das Princip an, von dem man ausgeht. Das verderblichste ist das der geheimen Polizei, das aus unsern Schulen im ganzen und als anerkanntes Mittel verschwunden ist, um so mehr aber in früheren Jahrhunderten blühte. Solche Späher hießen corycaei und waren im 15. Jahrh. in allgemeinem Gebrauch. In Hegendorfini dial. puer. Numb. 1520 schlägt ein reisender Schüler dem andern vor, sich nach Leipzig zu wenden. Dieser hat Furcht vor der Ordnung und Strenge, die dort herrscht, und erwähnt unter anderm Schrecklichen: „Nec desunt Corycei, qui clandestinos sermunculos, quos amicus cum amico nugatur, ad praeceptorem deferant. — Verrepaeus in s. institutiones scholasticæ Antv. 1573 p. 184. s. räth während der Feier der Messe einen corycaeum et speculatorem sive custodem anzustellen, der Unordnungen zu notiren und anzuzeigen habe. Er räth jedoch dies Amt wegen seiner Gehässigkeit alle Wochen wechseln zu lassen. — Köhnen in der Geschichte des Duisburger Gymnasiums Progr. 1851 S. 10 theilt aus Schulgesetzen von 1637 mit: „Damit über oberzählte Gesetze desto besser gehalten werde, so soll in

*) Auch hier ließen es die Dioskuren an den scharfen Pfeilen ihrer Xenien nicht fehlen, vgl. Boas a. a. O. 22. 87. 141. 151. 152. Schon in dem „Literärischen Zodiakus" gedenkt Schiller Campe's:

An des Eridanus Ufer umgeht mir die furchtbare Waschfrau,
Welche die Sprache des Teut säubert mit Lauge und Sand.

C. replicirte in seinen „Beiträgen zur weitern Ausbildung der deutschen Sprache, herausgegeben von einer Gesellschaft von Sprachfreunden," Stück 7, S. 163 ff. (vgl. Boas, a. a. O. II, S. 44 ff.) und zog sich, da er die Ruhe nicht verlor und sich klüglich und verständig auf die Defensive beschränkte, gar nicht übel aus der Affaire. Auf jene Beiträge bezog sich Schillers Xenion „Gesellschaft von Sprachfreunden." Daß übrigens C. trotz alle dem die großen Dichter zu schätzen wußte, geht daraus hervor, daß er Schillern im Jahre 1798 das französische Bürgerdiplom übermittelte, nachdem es 5 Jahre lang in der Irre herumgefahren war. (Briefw. zwischen Schiller und Goethe 2. u. 3. März 1798).

jeder Classe ein corycaeus oder Aufmerker bestellt sein, welcher die Verbrecher aufzeichnen und mit der nota classica notiren soll. Wenn solcher Aufseher sein Amt nicht fleißig verrichtet, so soll er darum hergenommen werden." Die eigentlichen Censoren dagegen sind nicht Späher, sondern Unteraufseher, Sittenrichter. Sie sind stets öffentlich und sollen dem Grundgedanken nach Vertreter des sittlichen Bewußtseins der Classe sein. Ihr classischer Boden ist in Trotzendorf's Schule, wo sie auch loben konnten (vergl. Löschke, Val. Trotzendorf. 1856 S. 48.). Auch die Jesuiten, welche Trotzendorf in manchen Puncten nachahmten, hielten solche Censoren, hatten aber noch ihre heimlichen Späher daneben. Da alle diese Aemter der Natur der Sache nach besondere Bedeutung in Alumnaten gewinnen, so konnten hier auch gereiftere Schüler mit einer solchen Aufsicht beauftragt werden, wodurch dann, da ja ehemals auch wohl ein Primaner direct zum Adjuncten werden konnte, das ganze Verhältnis ein andres wird. Dieser Art sind z. B. die observatores, welche bei den Chorschülern zu Guben i. J. 1680 vorkommen (Progr. 1851 S. 10). In Cordier's Schülergesprächen (vgl. d. Artikel Calvin) kommen mehrfach Observatoren vor. Der Rector ließ sie nach ihrer Ernennung zusammen kommen, hielt ihnen eine eindringliche Rede über ihre Pflichten und versprach ihnen schriftliche Instructionen. Sie waren also öffentliche Vertrauensmänner schon gereifterer Art, die den Lehrer in der Ueberwachung der großen Schülerzahl unterstützten. Es kommt eine Scene vor, in welcher der Observator zwei Knaben ertappt, welche plaudern, statt bei der Arbeit zu sein; er verzeiht ihnen jedoch, weil sie Latein sprechen. Verbotnen Gebrauch der Muttersprache aufzuspüren, war ein ganz besondrer Gegenstand alles solchen Spionirens. Man kann annehmen, daß sich Einrichtungen obiger Art bis auf die Rousseau-Basedow'sche Zeit vielfach unverändert erhielten (s. e. Beispiel aus 1730 unter Angeberei.) Durch die Einwirkung des Philanthropinismus wurden auch diese Institute modificirt, vorübergehend auch wohl carrikirt. In Bahrdt's Nachricht von dem Philanthr. zu Marschlins wird S. 246 gefordert, daß jeder Schüler nach jeder Stunde jeden Schüler, mit dessen Fleiß oder Sitten er zufrieden sein konnte, auf ein Billet schreibe. Nach diesen Billets soll im Senat das Betragen beurtheilt werden. Die alte Sitte der custodes ist dauerhafter gewesen; wenn diese auch nicht mehr, wie ehemals oft, die Zimmer ausfegen müssen. Man hat immer kleine Dienste, wie Sorge für Kreide, Tafel 2c. nöthig, für die sich ein Schüler eignet und willig findet. Oft läßt man dieselben Schüler die Classenbücher führen, Absenzen, Lob, Tadel 2c. einschreiben, was natürlich genaue Controle des Lehrers voraussetzt. Wichtiger ist es, in größeren Classen für solche Functionen, wie Einsammeln und Austheilen der Hefte 2c. bestimmte Gehülfen und bestimmte Methoden zu haben. Als Monitoren werden solche Schüler bezeichnet, wenn zugleich ein Theil der Functionen des alten Censors oder Observators hinzutritt: besonders etwa Aufsicht während des Lehrerwechsels, bei dem es ohne die größte Pedanterei kaum zu vermeiden ist, daß nicht die Classe wenigstens 1—2 Minuten sich selbst überlassen bleibt. In manchen Schulen sind längere Pausen eingeführt. Gut erzogne Monitoren wirken, wenn sie den geeigneten Rückhalt an Director und Lehrern haben, schon durch ihr bloßes Heraustreten als sichtbare Stellvertreter der Ordnung; die zuweilen erforderlichen Anzeigen verlieren das Gehässige durch die Pflichtmäßigkeit. Es ist daher auch wohl aus sittlichen Gründen besser, in ihnen verschiedne Functionen zu vereinigen, als nach Art der älteren Pädagogen so viele Aemter als möglich zu schaffen. Die Monitoren der Lancasterschen Schule sind nicht Aufseher, sondern Einübende, Lehrgehülfen, ähnlich den Decurionen bei Sturm und andern älteren Pädagogen (vgl. Helfer, Wechselseitiger Unterricht).

A. Lange.

Censur. Es wird keine gute Schule geben, die sich nicht über das Verhalten der Schüler in Leistungen und Sitten eine möglichst genaue Uebersicht zu erhalten suchte und die nicht auch in irgend einer Weise von den hervorragenden Erscheinungen des Schullebens schriftliche Aufzeichnungen machte (s. Schulacten, Schultagebuch). Solche

Aufzeichnungen können verschiedentlich für die Schule verwerthet werden; ganz besonders giebt dazu Gelegenheit die sogenannte Censur. Es ist dies eine in gewissen Zeiträumen vorzunehmende abschließende Beurtheilung dessen, was innerhalb derselben sich irgend wie bemerklich gemacht hat. Ueber die Zeiträume selbst und die Art, wie diese Schulcensur zu halten sei, läßt sich nichts allgemein bindendes sagen.*) Es stehe dafür hier eine Censurordnung, wie sie Jahre lang theils in einer größeren Erziehungsanstalt mit Schülern vom 6. bis zum 18. Jahre, theils in einer niedern Gymnasialanstalt gehandhabt worden ist.

a. Wochencensur. Sie schließt sich je an die letzte Schulstunde der Woche an, die zu dem Ende um eine Viertelstunde abgekürzt werden kann. Ein öfteres Vornehmen derselben dürfte abstumpfend wirken, ein selteneres die Thatsachen selbst und ihre Beurtheilung zu weit auseinander rücken. Alle Schüler versammeln sich mit ihren Lehrern zu derselben, jedoch nach den Altersabschnitten von 6 — 8 (10), — 14, — 18 Jahren abgesondert. Der Schulvorsteher nimmt die Tagebücher vor, welche von jeder Lehrstunde ein Urtheil über das Verhalten der Classe (der Kürze wegen in Zahlen von 1 bis 8 ausgedrückt), so wie erforderlichen Falls Notizen über das Betragen einzelner Schüler verzeichnet enthalten und vorher in der Versammlung der Lehrer durchgesehen und besprochen worden sind, und giebt nun auf Grund derselben ein Urtheil ab erst über das Verhalten jeder Classe im allgemeinen und dann über das Verhalten einzelner Schüler, welche sich wegen irgend eines Fehlers im Arbeits- oder sittlichen Leben notirt finden. Hier ist nun dem pädagogischen Censor der Schule Gelegenheit gegeben, den Ton der erziehenden Liebe in den verschiedensten Registern anzuschlagen: belehrend, lobend, anerkennend, klagend, strafend, drohend, ermunternd für einzelne und alle, wie es eben Personen und Umstände gebieten. Die etwa verhängten Strafen werden, so weit sie aufzuschieben passend schien, hier angekündigt, „auf daß sich auch die anderen fürchten," und, wo möglich, sogleich nach der Censur vollzogen. Der christliche Schulmann wird es sich aber nicht nehmen lassen, auch in der Schule die Ruthe der Zucht „mit einem Vaterunser zu umwickeln," (württ. Schulordn. v. 1782) und zum Schlusse der Censur und der Woche zugleich mit der Danksagung gegen Gott für alle Schulwohl-

*) Bei größeren Anstalten möchte z. B. das häufige Zusammentreten mehrerer oder aller Classen und Lehrer, bei älteren Schülern eine oft wiederkehrende Censur, in vielen Fällen die Vornahme nur durch den Vorsteher nicht gerathen sein, im allgemeinen die Anwesenheit von Eltern und Angehörigen bei der Jahrescensur ihr Bedenkliches haben. Eine uns bekannte Schule beschränkt sich, während sie es den Classenlehrern überläßt, die wöchentlichen Zeugnisse der Knaben mit geeigneten Worten zu begleiten, auf halbjährliche Censuren in Gegenwart sämmtlicher Lehrer. Zur Eröffnung werden alle Schüler versammelt und der Vorsteher hält eine Anrede an sie; sofort wird Classe um Classe vorgenommen, die andern werden indessen entlassen. Jeder Classenlehrer redet zu den einzelnen Schülern seiner Classe, welche aus den Bänken heraustreten, spricht über ihr Betragen im zurückgelegten Halbjahr sein motivirtes Urtheil aus, das sie nachher im Zeugnisheft schriftlich mitbekommen, um es den Eltern vorzulegen, und sagt jedem, was er von ihm und für ihn wünsche. Auch die Fachlehrer sagen dabei, was sie auf dem Herzen haben. Nachher werden wieder alle Classen versammelt, der Vorsteher faßt das im einzelnen Vorgekommene in größeren Zügen zusammen, spricht seinerseits Anerkennung und Tadel aus nach Verdienst und schließt mit Gebet. Zum Schluß des Ganzen gemeinschaftlicher Gesang eines religiösen Liedes. Wenn die Lehrer dabei in dem Geiste verfahren, den der letzte Abschnitt des obigen Artikels bezeichnet, so wird eine solche Censur ihres Eindrucks auf die Gemüther der Jugend nicht verfehlen; sie bildet einen würdigen Abschluß des Schulhalbjahrs und die paar Stunden, welche sie kostet, sind wohl angewandt. Aber auf persönliche Art und Begabung kommt dabei das Meiste an und deswegen läßt sich keine allgemeine Vorschrift daraus machen, was auch, so viel uns bekannt, noch nirgends geschehen ist. In vielen deutschen Schulen und Erziehungsanstalten besteht diese Einrichtung als Sitte. Gewiß nicht nachahmungswerth ist die französische Einrichtung, von welcher Holzapfel (Mittheilungen ꝛc. S. 44) berichtet, daß „die Tadel am Schlusse jeder Woche von dem Director nochmals sämmtlich verlesen werden." D. Red.

thaten der Woche auch Bitte, Gebet und Fürbitte nach dem jedesmaligen Bedürfnisse zu verbinden, der auch in der Censur etwa besonders angeregten Empfindung des Lehrer- und Erzieherherzens Ausdruck zu geben und des Herrn vergebende und heiligende Gnade für die jungen Herzen und seinen Segen auf die Arbeit der Woche herabzuflehen, worauf die Schulgemeinde mit einem einfachen Amen singend einstimmt und so das Siegel der Zustimmung aufdrückt.

An diese Wochencensur schließt sich am Ende jedes Halbjahres b. die Halbjahres-, und am Schluß jedes Schuljahres c. die Jahrescensur. Diese letzteren unterscheiden sich von der Wochencensur abgesehen von der größeren Feierlichkeit dadurch, daß aus den Tagebüchern die Summen gezogen, daß bei der Halbjahrescensur alle Altersclassen der Schule zusammengenommen werden, der Jahrescensur aber auch Eltern oder sonst Angehörige der Schüler oder Freunde der Schule anwohnen können. Die Jahrescensur wirft ihren Blick nicht bloß auf das letzte Semester, sondern auf das ganze Schuljahr zurück und zieht einen Vergleich zwischen der ersten und zweiten Hälfte desselben. Die Summen und Durchschnitte, welche der Ueberblick eines größeren Zeitabschnittes ermöglicht, geben dem censirenden Schulvorsteher entweder Anlaß zum Ausdrucke der Befriedigung, der Freude, oder stellen auch noch vorhandene Mängel im ganzen und einzelnen auf eine für Lehrer und Schüler interessante Weise an's Licht. Je nachdem die Lehrer mehr oder weniger oft ein Zeugnis der Zufriedenheit oder des Gegentheils niederlegen konnten, stellt sich das Gesammturtheil über eine Classe; je nachdem sich am Schlusse eines Curses die Rubriken: Unachtsamkeit, Unordnung, Unfleiß, Unart, Unwahrhaftigkeit ꝛc. mit Noten von einzelnen Schülern ausfüllen, bildet sich das Urtheil über die sittliche Haltung der einzelnen. Die Namen derer, welche gar nicht oder am wenigsten notirt sind, werden unter dem Ausdrucke väterlicher Zufriedenheit genannt, aber auch die Namen derjenigen nicht verschwiegen, welche tadelnde Noten am öftesten nothwendig gemacht haben. —

Der Hebel, welcher mittelst einer solchen dreifachen Censur in Bewegung gesetzt wird, ist die relative Oeffentlichkeit, durch welche die beiden wichtigen Triebe der Ehre und der kindlichen Liebe angeregt werden. Mit der zunehmenden Publicität wächst die Stärke des Eindrucks, den das lobende oder tadelnde Wort auf den Schüler macht, aber auch die liebende Rücksicht auf Eltern und Angehörige, welche dadurch erfreuend oder schmerzlich müßten angesprochen werden.

Mit der Steigerung der Wirksamkeit, welche das Censurwort vermöge der einfachen oder verstärkten Oeffentlichkeit gewinnt, wächst aber auch die Aufgabe für den Censor selbst, die dabei zu sprechenden lobenden oder tadelnden Worte wohl zu wägen und sich nicht von der richtigen Mitte einer gesunden und weisen Liebe zur Jugend ab in gesetzliches Poltern oder langes Predigen oder gefühliges Klagen ꝛc. abziehen zu lassen. — Daß neben diesen Censuren mit dem Princip der Oeffentlichkeit die väterliche Ermahnung unter vier Augen hergehen kann und soll, sowie, daß der pädagogische Takt manches, was nicht für die Oeffentlichkeit der Censur sich eignet, der traulicheren Behandlung vor dem Classenlehrer, dem Schulvorsteher oder Lehrercollegium vorbehalten werde, dürfte kaum noch besonders zu bemerken sein; ausdrücklich aber sei jede über die oben bezeichneten Schranken des Schulpublicums hinausgehende Veröffentlichung der Censurergebnisse etwa durch den Druck als unzuläßig abgewiesen. Das Verfahren sei und bleibe ein mündliches. — Die Schlußcensur fügt sich am natürlichsten an die Schlußprüfung einer Schule an, und giebt so Gelegenheit, neben den erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten auch das ganze sittliche Leben der Schule vor den Augen dessen zu prüfen, der uns alle einst in die große weltabschließende Censur seines Gerichts ziehen und all unser Thun in das Licht der großartigsten Oeffentlichkeit stellen wird.

Strebel.

Censurbuch, s. Schülerverzeichnis.

Censuren, s. Schulzeugnisse.

Centralschule, s. Schulbezirk.

Charaden, s. Räthsel.

Charakter — ein griechisches Wort von ursprünglich äußerlicherer Bedeutung, als in der wir es gebrauchen und in welcher es uns so unentbehrlich geworden ist, daß wir dafür auch die von Grimm (s. d. Wörterbuch) vorgeschlagenen deutschen Bezeichnungen nicht eintauschen möchten; das Wort Charakter hat selbst Charakter; es liegt in seinem Klang etwas männliches, das Respect einflößt. Für die Pädagogik ist davon nur in dem Sinn zu reden, in welchem die Ethik den Charakter nicht bloß als ein Phänomen, sondern als ein Postulat behandelt und letzteres wieder nur in dem Sinne, daß nicht das Formelle des Charakters, die Consequenz des Denkens und Handelns schon genügt, gleichviel von welcher Art dieses Handeln, also sein Inhalt ist, sondern so, daß alles Gute, was sittlich gefordert ist, erst dadurch seine höchste Vollendung, seine Einheit mit der ganzen Persönlichkeit gewinnt, daß es die Form eines Charakters annimmt. (Vergl. die theol. Ethik von Rothe, I, §. 637; III, §. 1000 f.) Der Charakter ist die zu persönlichem Leben gewordene Sittlichkeit. Ohne ihr allgemeines, sich selbst gleiches Wesen aufzugeben, hat sie in ihm ein durchaus individuelles Gepräge angenommen, so daß der sittliche Mensch nicht ein bloßes Exemplar der Gattung sittlicher Menschen, sondern rein nur er selbst ist, der mit keinem andern ausgetauscht werden kann. Und umgekehrt: ohne daß das Individuum sein eigenes Selbst einer Gesetzlichkeit geopfert hätte, deren Strenge alle gleichmachen würde, ist es dennoch nicht eine eigenwillige Individualität, die sich selbst zum Mittelpunkte macht, sondern sie giebt sich hin an das Gute, sie will das Gute und vermag sich dafür zu opfern. So ist der Charakter die Einheit von Gegensätzen; und gerade dies, daß scheinbar Widersprechendes, wie das Ich in seiner Eigenheit und das Gesetz in seiner Unveränderlichkeit und Allgemeinheit, sich im Charakter versöhnt, daß er das Product ist, das aus der lebenzeugenden Vereinigung jener Factoren hervorgeht, grade das ist's, was ihn zu etwas so interessantem, zu einem Gegenstande stets neuen Studiums macht. Allerdings haftet an dem Charakter in Vergleich mit der in allen Stücken vollkommenen Gesetzeserfüllung eine gewisse Beschränkung; wo Charaktere sind, da besitzt der eine Tugenden, die dem andern fehlen und umgekehrt; dem einen wird etwas sehr leicht, was den andern große Ueberwindung kostet oder ihm unmöglich erscheint. Aber fürs erste darf überhaupt das plus und minus von Sittlichkeit bei verschiedenen Individuen niemals in einer äußerlichen, quantitativen, numerischen Weise taxirt werden. Der Unterschied zwischen sittlichen Charakteren ist nie ein plus und minus, so daß man sie auf Ziffern reduciren und darnach lociren könnte, weil überhaupt die christliche Tugend nicht die durch Addition zu Stande kommende Summe einzelner Gesinnungen und Eigenschaften, auch nicht ein Magazin ist, daraus sich der eine dies, der andere ein anderes Stück ausnimmt, anstatt daß jeder sich von Rechtswegen das Ganze aneignen sollte; sie ist vielmehr ein Leben, das wohl in viele einzelne Organe sich explicirt, aber so daß in jedem das Ganze wirkt, das nur Eines ist. Dieses sich-Individualisiren der christlichen Tugend ist aber fürs zweite etwas schlechthin nothwendiges. So wenig es einen Menschen in abstracto giebt, der nicht sein concretes, wirkliches Dasein in einer besondern Form, als Mann, als Weib, mit dieser Gestalt, dieser Stimme u. s. f. hätte: so wenig wird auch die Sittlichkeit in abstracto, als Katalog aller Tugenden, sondern nur in concreto, als persönlich bestimmte Tugend wirklich. Alles Concretwerden ist der Idee gegenüber eine Beschränkung, aber grade in dieser Beschränkung, in dieser Verdichtung des Idealen zum Realen liegt jene Energie, jene Thatkräftigkeit, wodurch das bloß gedachte und in seiner Verbindlichkeit anerkannte Gute, d. h. die Pflicht, zur Tugend wird. Im Charakter also ist diese zu ihrer vollen Wirklichkeit gelangt; *) im Charakter erst erreicht man diejenige Einheit von

*) Inwiefern dies selbst von Christus gilt, darüber s. die Abhandlung des Vfs. über das Vorbild Jesu in den Jahrbüchern für deutsche Theologie, 1858. IV.

Freiheit und Nothwendigkeit, da man, was man will und thut, deswegen will und thut, weil man es nicht lassen kann, und man dennoch in diesem Wollen und Thun sich völlig unabhängig und selbständig weiß. Von einem Charakter kann, wer ihn einmal kennt, im voraus schon sagen, wie er in einem gewissen Falle handeln wird, es ist sein Handeln somit gewissermaßen prädestinirt; und doch handelt er so nur, weil er so handeln will, weil er sich selbst dazu prädestinirt und frei dieser innern Nothwendigkeit folgt. Daher hat Rothe (a. a. O. III, S. 403, 409) auch darin Recht, daß er den Charakter als den wahrhaften Repräsentanten der Moralität im Gegensatze zur bloßen Legalität ansieht und es zum Wesen und zur sittlichen Größe des Charakters rechnet, daß er, was objectiv Pflicht ist, leicht und mit Lust vollbringt. Grenzen wir hiernach den sittlichen Charakter bestimmter ab, so steht er zuerst derjenigen Art von Sittlichkeit gegenüber, die durchaus kein solch persönliches, eigenthümliches Gepräge an sich trägt, die vielmehr alles Gute gleichmäßig zu vollbringen sich müht. Gelingen — wenn es überhaupt je gelingt — kann dies nur dann, wenn das eigne Ich, der Wille des Individuums überhaupt keinen innerlich starken Zug, keinen sittlichen Lebenstrieb, keine innerlich mächtige sittliche Neigung in sich hat und bloß, weil das Gute einmal geboten ist, es auch erfüllen will. Einen rechtschaffenen Menschen wird man dasselbe nennen müßen, aber all seiner Rechtschaffenheit wird der frische Lebenshauch fehlen, eine kühne That, ein kräftiges Wort wird man nicht von ihm hören; er ist der tugendhafte Philister, — eine immer ehrenwerthe Menschenclasse, zumal im Vergleich mit aller unsittlichen Genialität. Da der Charakter ferner in sich selbst eine Einheit darstellt, so bildet er auch einen Gegensatz zu demjenigen sittlichen habitus, da man wohl einzelnes Gute nebeneinander besitzt oder nacheinander ausübt, aber es fehlt an einem zusammenhaltenden Bande. Ist diese Zerfahrenheit nicht bloß Unzuverlässigkeit, sondern vermag ein Individuum heute das directe Gegentheil von dem zu sein, was es gestern war, oder mir gegenüber das zu verleugnen, was es einem andern gegenüber als seinen Grundsatz mit Wort oder That bekannt hat, dann sprechen wir von Charakterlosigkeit. — Nach einer ganz andern Seite aber muß der sittliche Charakter bei aller ihm wesentlichen Selbständigkeit zugleich die Fähigkeit besitzen, andere Charaktere, sobald sie nur die innerste Basis der Gesinnung mit ihm gemein haben, nicht nur nicht abzustoßen, sondern in ihnen eine Ergänzung seiner selbst anzuerkennen. Ein Charakter, der bei vielleicht sehr prononcirter Christlichkeit jenen sauren, abstoßenden Beigeschmack hat, ist schlechthin kein christlicher Charakter mehr; Christenthum und Frömmigkeit sind in ihm vom Eigenwillen, vom Egoismus in Beschlag genommen. Christlich ist er nur dann, wenn er (vergl. 1 Kor. 12, 14—27. Röm. 14, 4.) auch dem anders organisirten sein Recht läßt, ja in diesem grade das Gute, was ihm selbst abgeht, was er so nicht vollbringen könnte, als einen Vorzug willig und demüthig anerkennt. Er gesteht damit die Beschränktheit seiner eigenen sittlichen Kraft und Tüchtigkeit zu, aber durch jene Anerkennung des Fremden hebt er sie principiell zugleich auf — über alles zieht er an die Liebe, das Band der Vollkommenheit. (Kol. 3, 14.) Damit löst sich auch der scheinbare Conflict zwischen Charakter und Gewissen. (Rosenkranz sagt in seiner Päd. §. 151, S. 128: „über die Charakterbildung geht noch das Gewissen hinaus.") Einerseits steht psychologisch das Gewissen (s. d. Art.) gar nicht so objectiv und unveränderlich über dem Charakter; ungleiche Charaktere haben auch ungleiches Gewissen. Andrerseits aber, so weit das Gewissen de jure und de facto seine Stellung über dem Charakter, gleichsam als sittliches Obertribunal einnimmt, thut dieser ihm eben durch jene Willigkeit Genüge, womit er fremde Tugend ehrt und von ihr zu lernen bemüht ist; aber auch dies kann er doch nur so thun, daß er nicht sein Eigenes, den freien Besitz sittlicher Kraft und Fertigkeit dran giebt, um der Nachtreter eines andern zu sein, sondern immer so, daß auch das Fremde sich dem Seinigen assimilirt, daß er, was er von jenem gelernt, weil sein Gewissen es ihn geheißen, doch nur auf seine Weise thut. Obiges trifft im Wesentlichen wohl auch mit der Unterscheidung zusammen, die Grube (Von der sittl. Bildung, Leipz. 1855

S. 9) zwischen Charakter und Individualität macht. Charakter ist ihm das Generelle, das vom Individuellen nur getragen wird; also doch auch nicht das Generelle für sich, sondern in dieser Einheit mit dem Individuellen, das ihm seine concrete Form giebt. Generell in dem Sinne, daß die Charaktere gewisse Gattungen bezeichnen, unter die sich die Individuen subsumiren (wie man an den Theatern erste Liebhaber, Helden, Polterer &c. als stehende Gattungs-Charaktere hat), möchten wir den Begriff allerdings nicht fassen; es giebt wohl solche Typen — Stamm- und Nationalcharaktere, Standescharaktere u. s. w.; — aber die Pädagogik wird dieses Mittelglied zwischen der Sittlichkeit im allgemeinen und der individuellen Sittlichkeit nicht speciell zu berücksichtigen brauchen; sie kennt den Charakter nur in letzterer Form, ähnlich wie eine neuere Medicinerschule nicht mehr festumgrenzte Krankheitsformen kennt, für deren jede auch ein specificum gewachsen ist, sondern nur von kranken Menschen spricht. —

Für die sittliche Taxation des Charakters mag das Gesagte genügen; zur pädagogischen Lehre von der Bildung des Charakters müßen wir uns jetzt den Weg dadurch bahnen, daß wir die Elemente untersuchen, aus denen er überhaupt wird. Die christliche Lehre unterscheidet im Menschen, um es kurz zu sagen, Natur und Gnade — ein Gegensatz, dessen Verhältnis zu dem nicht damit identischen von Fleisch und Geist hier nicht zu erörtern ist. Der Charakter nun hat seine letzte Wurzel nicht in der Gnade, sondern in der Natur, — dies Wort in dem vollen Sinn verstanden, in welchem es auch die leibliche Organisation involvirt. Darin gleicht der Charakter dem Temperament, was eigentlich nur ein mehr die Oberfläche treffender psychologischer Ausdruck für dasselbe Object ist, das wir ethisch und tiefer gefaßt Charakter nennen. Sofort muß wohl die Gnade Sieger werden über die Natur (s. d. A. Erbsünde), weil letztere der Sitz des Widergöttlichen geworden ist. Aber sie geht nicht darauf aus, die Natur zu vernichten (das anzunehmen, ist der Irrthum des Manichäismus), sondern sie will diese, die von Gott geschaffen und gut ist, nur regeneriren und verklären; das, was sie wegschafft, ist nur die Sünde und diese ist in Wahrheit das dem Menschen von Haus aus Unnatürliche, Fremde. Jenes Natürliche aber ist in jedem Menschen, weil er eine Person und nicht das Product einer Fabrik ist, anders bestimmt, als in allen andern; es ist die unerschöpfliche Gestaltungskraft der Natur, die jedem Individuum, wie seine eigene Physiognomie, so auch seine geistige Constitution in die Welt mitgiebt. Noch ehe es sich dessen bewußt wird, liegen Neigungen und Abneigungen in ihm, die in analogen Fällen immer als dieselben ans Licht treten und damit schon eine bestimmte Richtung andeuten, die die Willensregungen nehmen werden. Dies ist das Elementarische im Charakter; Herbart nennt es (Allg. Päd. S. 299. Umriß pädag. Vorll. S. 120) das Objective an demselben. Aber Charakter selbst ist dies noch nicht. Erstlich muß dazu noch kommen, daß, was so unwillkürlich als vorhandene Disposition sich kund giebt, nicht etwas unwillkürliches, unbewußtes bleibt, sondern daß der seiner selbst bewußte Wille es in seine Hand nimmt, es zu etwas klar gewolltem, auf bewußte Motive sich stützendem erhebt. („Im Subjectiven des Charakters erheben sich die Hervorragungen des Objectiven zu Grundsätzen; die herrschenden Neigungen sind nun legalisirt." Herbart, allg. Päd. S. 308. — „Im Begriff des Charakters liegt es, daß in ihm das Individuum, was es ist, ausdrücklich durch seine eigne Selbstbestimmung ist." Rothe a. a. O. III, §. 1006. Auch Kant definirt den Charakter als Fertigkeit, nach Maximen zu handeln, nur stellt er dies nicht dem unwillkürlichen Handeln nach Neigung, sondern dem durch Disciplin abgenöthigten entgegen. S. Kants Päd. v. Rink, S. 101.) So lange der Wille diese freie Stellung zur natürlichen Neigung und Abneigung nicht einnimmt, ist für diese, auch wenn sie noch so constant auftritt, der Name Charakter zu groß und zu edel. Zweitens aber ist es auch nicht gleichgültig, welcher Art das Object des natürlichen Begehrens ist. Es muß etwas bedeutendes, eine Sache von wirklichem Werth sein, worauf dasselbe geht. Daß jemand allerlei Eigenheiten an sich hat, macht ihn noch nicht zum Charakter, wenn ihnen keine tiefere Bedeutung innewohnt; er kann

ein Charakter sein trotz dieser und jener Eigenheit, nie aber durch diese. Noch mehr freilich, wer sich in kleinlichen Dingen umtreibt, wessen Dichten und Trachten im Gemeinen, Alltäglichen, in Essen und Trinken, in fader Conversation sich befriedigt, bei wem das alles nicht wenigstens durch irgend einen höheren, etwa poetischen Zug interessanter gemacht wird, dem kann trotz der Consequenz, die er befolgt, ein Charakter nicht füglich zugeschrieben werden; es ist das eigentlich nur die menschliche Form des Vegetirens oder, wenn auch einige Velleität sich darin regt, so ist es doch nur entweder die Zähigkeit des Phlegma oder der auch an Erwachsenen immer kindische Eigensinn. (Vortreffliche Bemerkungen hierüber s. in Hegels Encykl. WW. VII b, S. 86.) Auch aus diesem Grunde hat Rothe ganz Recht, wenn er Charakter und „Gebildetheit" (I, S. 359) in engste Beziehung setzt; das Individuum muß aus dem Naturzustand irgendwie schon herausgehoben, muß cultivirt sein, wenn es Charakter haben soll; wie umgekehrt auch, wer gebildet sein will, Charakter haben muß. Wir können wohl erklären, warum viele Menschen entweder gar zu keinem Charakter es bringen, auch wenn sie gutgeartet sind, oder positiv charakterlos werden, oder zwar einen Charakter haben, aber einen schlimmen; dagegen bleibt es für jeden bei dem sittlichen Sollen: er soll einen Charakter haben, ein Charakter sein; seine sittliche Lebensaufgabe ist ohne diese Gestaltung seines sittlichen Lebens nicht erfüllt.

Als die Macht nun, die diese Cultivirung mit der Natur vornimmt, erkennen wir die Gnade, die auf Grund der Erlösung ihr Werk im Menschen vollbringt. Weil aber die Gnade nicht im Gesetz, sondern im lebendigen Gottesgeiste wirkt, der die Natur nicht zerstört, sondern rein und frei macht, so können wir sagen: es muß zu einer Einheit der beiden, einander zuerst entgegengesetzten Principien, Natur und Gnade, kommen, und diese Einheit ist auf dem Gebiete des sittlichen Lebens der Charakter; er ist Natur in höherer Potenz; die Gnade erscheint im Charakter als Charisma mitgesetzt. Was aber zur Erreichung dieser höheren Potenz nun die Erziehung zu thun habe und vermöge, das ist noch die Frage.*)

Wäre der Charakter etwas, das der Erzieher für seinen Zögling auswählen könnte, um es ihm dann anzueignen, so wären die Mittel sehr einfach: constante Gewöhnung und dazu das Einprägen der entsprechenden Grundsätze. Solch ein gefügiges Material für den pädagogischen Künstler ist aber die Kindesseele nicht — nur ein Schalk hat einst für die Schullehrer den Titel „Menschenbildhauer" beantragt —; und wäre je eine Seele von solchem Stoffe, so würde grade aus ihr kein Charakter. Die Gewöhnung sammt obligatem Vorpredigen kann immerhin auf ein ganzes Leben hinaus bestimmend wirken; aber wenn dies Thun nicht mit einer sittlichen Anlage im Zögling zusammentrifft, und wenn dieser Anlage nicht ein gewisses Maß von ureigener Kraft inwohnt, so wird bei schwächeren Naturen zwar ein erträgliches Benehmen, aber kein Charakter daraus; ist aber Energie im eigenen Willen, die jenes Gewöhnen und Predigen als eine feindliche Gewalt empfindet, so wird der Zögling, sobald er dem Erzieher aus dem Gesichte ist, das Angewöhnte und Angelernte wie einen ausgetretenen Pantoffel wegschleudern; die Erziehung ist um ihres Schweißes Frucht betrogen. Es wird vor Allem darauf geachtet werden müßen, was sich als erste Ansätze eines freien, festen, constanten Wollens, überhaupt einer bestimmten ethischen Richtung im Kinde selbst offenbart. Schon dies ist aber eine Sache, die große Umsicht fordert. Eitle, bornirte Eltern sehen Solches als Charakterzüge an und finden es interessant, verlangen auch von Hofmeister und Gouvernante eine ganz specielle Pflege für das, was jeder Vernünftige einfach als ordinäre

*) Kant hat (a. a. O.) drei Momente genannt: 1. Gehorsam, 2. Wahrhaftigkeit, 3. Geselligkeit und Frohsinn („denn nur das fröhliche Herz sei fähig, Wohlgefallen am Guten zu empfinden"). Allein Kant ist hiemit bei dem Charakter stehen geblieben, den das Kind als Kind haben soll, was nach unserer Erörterung nur uneigentlich so genannt werden kann. Die allgemeinen sittlichen Züge des Kindesalters und die von ihm vorzugsweise zu fordernden Tugenden sind nicht, was man Charakter heißt.

Kinder-Unarten erkennt. (Siehe z. B. das Prachtexemplar von gräflicher Pädagogik, das uns Frau Wildermuth in einer Erzählung — „Aus dem Frauenleben" I, S. 242 cf. 243 vorführt.) Gewiß ist es auch zu viel gesagt, wenn Thaulow, Gymnasialpäd. §. 589, beispielsweise zugiebt: auch der Jähzorn könne das Ferment eines großen Charakters werden. Das kann er niemals sein; anhaften kann er einem solchen, aber nur als ein häßlicher Flecken. Auch das Weitere, was dort behauptet ist: „verschiedene Arten des Leichtsinns, die Neigung zur Lüge, zur List — sie können alle Großes ankündigen" muß sehr restringirt werden; die Geneigtheit und Fertigkeit zur Lüge kann einem etwa helfen, ein weitberühmter Advocat oder brauchbarer Diplomat zu werden, aber nie ein großer Charakter. Eher kann ein gewisser Grad von Leichtsinn hiezu positiv mitwirken, sofern er nämlich über eine Menge von Scrupeln wegkommt, die einen andern hemmen, daher auch wagt, wo andere zaudern, und guter Dinge bleibt, wo andere den Kopf hängen lassen. — Wäre aber, was an dem Kinde als eigener Zug zu beobachten ist, auch wirklich etwas löbliches und liebenswürdiges, so ist es meist noch so ohne festen Kern, noch so fließend, daß auf dieses Wellenspiel noch nichts zu bauen ist; man kann sich wenigstens noch gar nicht darauf verlassen, daß sich daraus von selbst ein Charakter bilde, wie allerdings umgekehrt manche widrigen Dinge sich von selbst verlieren können, wenn mit dem reiferen Alter andere Interessen im Zögling wirken. — Kann sich aber der Erzieher in seiner Beobachtung dessen, was sich in eines Kindes Gemüth Eigenes regt, und in der Beurtheilung desselben für die künftige Charakterbildung beträchtlich täuschen, so bleibt diese Beobachtung dennoch die erste und wichtigste Aufgabe; die Uebung wird je länger je weniger Irrungen zulassen. Je nachdem aber der Erfund ausfällt, werden folgende Regeln die pädagogisch richtigen sein.

1. Findet sich im Kinde noch gar nichts festes und stetes in Neigung und Abneigung, so ist darauf hinzuwirken, daß nicht gerade diese Flüchtigkeit, dieser unaufhörliche Wechsel sich festsetze; es muß angehalten werden, bei etwas zu bleiben, das einmal Begehrte und Gewährte auch festzuhalten, in Freundschaft und Umgang, im Urtheil über Menschen und Sachen constant zu sein. Man muß sein Gedächtnis für das, was es gestern gewollt und geredet, und das Gefühl der Unwürdigkeit jenes zerfahrenen, ungleichen Wesens in ihm wecken. (So redet Herbart a. a. O. S. 303 von einem Gedächtnis des Willens als wesentlichem Elemente des Charakters.) Ist aber jene Ungleichheit nur die Folge davon, daß das Kind durchaus abhängig ist von fremder Einwirkung, so daß, wenn diese sich stets gleich bliebe, auch des Kindes Wollen und Meinen ein gleichmäßiges würde, so wird sich daraus zwar schwerlich je ein Charakter bilden lassen; solch ein Individuum wird immer unselbständig bleiben; aber seine Lenksamkeit, so viel sie Gefahr mit sich bringt, bietet doch zugleich die Möglichkeit, daß vielleicht auch in spätern Jahren immer eine geeignete, wohlthätig wirkende Umgebung gewählt werden kann; im günstigen Falle kann am Ende die lange Gewöhnung den Charakter ersetzen; solch ein lenksamer Mensch ist dann zuletzt, ob er gleich kein Charakter genannt werden kann, doch auch nicht charakterlos; und sittlich betrachtet ist die Tugend als Angewöhnung immer besser als die Selbständigkeit des Bösewichts.

2. Findet sich im Kinde bereits Constantes, das aber verwerflich ist, so hat einfach die Zucht solche Consequenz zu brechen; sie darf selbst kleinere Spuren und seltenere Ausbrüche nicht übersehen, weil auch diese noch einen inneren Nexus bilden, der sich zum Charakter verfestigen kann. Eine weise Zucht wird es darauf absehen, daß der junge Mensch das Böse, wozu er wohl stark versucht ist, verabscheuen lernt und so gerade diese Scheu vor einer Sünde, zu der er sich versucht weiß, zum Charakterzug bei ihm wird.

3. Leicht zeigen sich aber auch solche Züge, die, sorgfältig in Acht genommen, zu Tugenden, bei falscher Behandlung zu Fehlern werden. So kann ein zurückhaltendes Wesen, wenn dem Kinde stets mit Zutrauen erweckender Liebe begegnet wird, dahin geführt werden, daß es sich im Jüngling, im Manne nur noch als Besonnenheit, Gesetztheit, Vorsicht kund giebt. Wird das Kind aber über jener Art, die ihm einmal

natürlich ist, ausgezankt, wird es unnöthiger Weise zum sich-Produciren gezwungen, so ist das Resultat eine traurige Mischung von Mistrauen und Lügenhaftigkeit. Ebenso macht man oft durch unnöthigen Widerspruch, durch unmotivirte, willkürliche Versagung oder Erschwerung eines Wunsches aus dem, was sich allmählich zum Charakter ausbilden könnte, nur das widerliche Zerrbild desselben, den Eigensinn (s. d. Art.).

4. Was sich aber positiv Gutes als Basis des künftigen Charakters im Kinde ankündigt, darüber müßen wir, da wir nicht alle erdenklichen Fälle aufzählen können, folgende Sätze aufzustellen uns begnügen.

a. Als bestimmtes Merkmal eines werdenden Charakters ist es anzusehen, wenn sich im Sinnen und Treiben des Kindes schon etwas unternehmendes zeigt, weil darin sowohl ein klares Bewußtsein dessen, was es will, als die Entschlossenheit zu Tage kommt, sofort Hand anzulegen. Das nun muß man dem Kinde nicht nur nicht erschweren, sondern, wofern nicht irgend ein Schaden vorauszusehen ist, mit freundlicher Theilnahme begleiten; es wird die Lust zum Wollen und Thun dadurch frisch erhalten. Auch die Ausführung muß man erleichtern, wofern die eigene physische Kraft nicht ausreicht; im andern Fall aber ist eben das charakterbildend, wenn Tell seinem Knaben, dem er die Armbrust repariren soll, den Bescheid giebt: „Ich nicht, ein rechter Schütze hilft sich selbst.“ Also nicht jene Unternehmungslust meinen wir, da das Kind stets Einfälle hat, aber zur Ausführung derselben die Hände Aller in Anspruch nimmt; nur wer sich selbst zu helfen weiß und dazu entschlossen ist, wird ein Charakter werden. Dies setzt freilich voraus, daß die Erzieher selbst nicht das Beispiel des Gegentheils geben, „nichts wirkt so deprimirend, als die Unentschlossenheit und der Wankelmuth unsrer Umgebung.“ (Grube a. a. O., S. 125.) Jedes Gelingen dessen, was das Kind unternommen, weckt neue Kraft und neuen Muth; ein Mislingen aber darf nicht entmuthigen; der Erzieher hat diese Erfahrung für den Zögling dazu nutzbar zu machen, daß dieser seine Mittel ein andermal richtiger taxirt.

b. Aber nicht bloß das Handeln, auch das passive Standhalten, sei es fremder Meinung, fremdem Ansinnen und Andringen gegenüber, oder sei es unter Ungemach und Schmerz, ist Sache des Charakters. Wo sich dies bei einem Kinde schon verräth, da kann es unter Umständen aussehen wie Trotz (wenn z. B. der Knabe unter scharfer Züchtigung keinen Laut hören läßt); aber wenn sich dieselbe Standhaftigkeit auch unter Leiden anderer Art zeigt, so hat sie nicht das Schlimme des Trotzes an sich, sondern ist ein Zug, den man anerkennen muß, weil sich aus ihm Tüchtiges entwickeln kann. Das Beharren auf der eignen Meinung artet freilich leicht in Rechthaberei aus; es kommt daher in diesem Puncte vornehmlich auf den Inhalt an, um den es sich handelt; was dem Zögling vom Erzieher als Wahrheit mitgetheilt ist und wovon er ein festes, klares Bewußtsein hat, das soll er sich nicht ausreden lassen, und es hat der Erzieher nicht nur ausdrücklich bei bedeutenden Dingen ihm das anzuempfehlen, sondern er muß ihn gewöhnen, sich von allem, was er sich aneignet, eine so klare Rechenschaft zu geben, daß er weiß, warum er daran festhält. Ist dies der Grund jener Unnachgiebigkeit, so wird der Zögling, falls der Gegner Recht hat, ebenso bereit sein, auch die Demüthigung des Geirrthabens auf sich zu nehmen.

c. Wenn Rothe (a. a. O. III, S. 396) sagt: „Der Charakter kommt nicht anders wahrhaftig zu Stande, als mittelst der Fixirung des Systems der Grundsätze“, so findet dies auch auf das Kind, noch mehr auf den Jüngling seine Anwendung. Die Grundsätze (Maximen) sind zwar nicht vor dem Charakter da, sie drücken vielmehr nur in bestimmter Form das klare, ins Wort gefaßte Bewußtsein und gewissermaßen auch schon die Apologie dessen aus, was der Charakter bereits zu wollen entschlossen ist. Aber sie wirken auch rückwärts, sie verständigen ihn über sich selbst. Ich werde von einem Kinde nicht verlangen wie von einem Mann, daß es stets nach Grundsätzen handle; die Unmittelbarkeit auch seines sittlichen Lebens soll nicht zu früh aufgehoben und in

Reflexion verwandelt werden. Aber ich werde dennoch oft ihm sagen: „Du mußt dir das zum Grundsatze machen" und werde ihm denselben gelegentlich in Erinnerung bringen.

d. Wie sehr das Vorhalten tüchtiger Charaktere aus Geschichte und Leben auf Charakterbildung wirkt, bedarf als anerkannte Wahrheit keiner Erörterung. Sowohl die einfach geschichtliche Darstellung, als die poetische Verarbeitung solcher Stoffe, also namentlich das Drama hat auch in dieser Hinsicht eine hohe pädagogische Bedeutung; nur gehört, um dieses Mittel wirksam anzuwenden, schon eine gewisse Reife dazu, um die Einheit eines Charakters und die Gegensätze der Charaktere in einem Drama richtig zu erkennen.

e. Doch nicht bloß die Poesie in der Geschichte und die Geschichte in der Poesie, nicht bloß das Anschauen ausgeprägter Charaktere, sondern das Leben in seiner ganzen Bewegtheit und Mannigfaltigkeit ist dazu angethan, den erst werdenden Charakter zu entwickeln und zu consolidiren. Dem Wogendrang der Welt gegenüber muß auch der Jüngling sich wehren — das bringt ihn zum Bewußtsein sowohl seiner Pflicht als seiner Kraft. Deshalb ist das Heraustreten aus dem Elternhause in dem Lebensalter, wo jenes Bewußtwerden seine natürliche Stelle hat, das jedoch bei dem einen um ein paar Jahre früher, bei dem andern später eintreten kann, ein unentbehrliches Erfordernis zur Charakterbildung. Die Friction mit der Welt nöthigt den jungen Menschen, sich auf sich selbst zu stellen, und schleift doch zugleich die Ecken und Spitzen ab, die im engen Familienkreise entweder nicht bemerkt wurden oder die abzuthun eben eine rauhere Gewalt nöthig war. Gerade, daß Fremde auf die individuellen Neigungen und Gewohnheiten viel weniger Rücksicht nehmen, als die eignen Angehörigen, wirkt reinigend und stählend, indem das Falsche, Nichtige daran fallen muß, das Tüchtige, Lebenskräftige aber sich seines Rechtes bewußt wird und den Muth gewinnt, sich der Welt gegenüber geltend zu machen. Eine Mittelstellung in dieser Beziehung nimmt die Schule ein; sie kann ebenfalls dem Einzelnen nicht die individuelle Rücksicht schenken, wie das Haus, schon weil die Menge der Schüler und der Charakter einer öffentlichen Anstalt eine gesetzliche Gleichmäßigkeit erfordert. Aber sie kann und soll doch auch wieder etwas von einer Familie haben; und bei aller Gleichheit vor dem Gesetz, bei aller Gemeinsamkeit der Arbeit hat der Lehrer noch genug Gelegenheit, den Einzelnen zu beobachten, seine Eigenthümlichkeit zu erkennen, zu bilden, zu entwickeln, und so auf positivem und negativem Wege sein gutes Theil zur Charakterbildung beizutragen — ja oft mehr, als die Eltern selbst, eben weil die Schule beiderlei Eigenschaften, die der Heimat und die der Fremde in sich vereinigt.

f. Aber die Welt, die Fremde wird nur dann diese heilsame Wirkung vollständig ausüben, wenn aus dem Elternhause etwas mitgebracht worden ist, was jener Selbständigkeit erst ihren höchsten sittlichen Werth verleiht. Das ist der Glaube, durch welchen das Selbstvertrauen zum Gottvertrauen, die Festigkeit zur Treue wird. Man hat gesagt, das Christenthum mache wohl fromme, dienstfertige, demüthige Leute, aber keine kraftvolle Menschen, keine Charaktere — wer das behaupten kann, muß nie etwas von Augustin, von Bernhard, von Luther, von A. H. Francke, von Oberlin gehört haben.

Palmer.

Chemie. Wenn wir die Physik (im weitern Sinne) als die Wissenschaft erklären von den in der Natur wirkenden Kräften, den Erscheinungen und Veränderungen, die sie hervorbringen und den Gesetzen, nach denen sie wirken, so erscheint die Chemie als ein Theil der Physik. Unterscheidet man aber zwischen Physik und Chemie, was wegen des großen Umfangs dieser Wissenschaften zur Nothwendigkeit geworden ist, so hat es die Physik im engern Sinne mit denjenigen Erscheinungen und Veränderungen zu thun, die nur die äußern Eigenschaften und Zustände der Körper betreffen, die Chemie dagegen ist die Wissenschaft von denjenigen Veränderungen in den Körpern, welche sich auf das innerste Wesen derselben und die Stoffe beziehen, aus denen sie bestehen, von den Kräften, durch welche diese Veränderungen bewirkt werden, und von den Gesetzen, nach denen diese Kräfte

wirken. Die Chemie erscheint somit der Physik entweder coordinirt oder subordinirt, je nachdem der Begriff der letztern enger oder weiter gefaßt wird. Auch liegt es in der Natur beider Wissenschaften, daß sie mehr oder weniger in einander greifen müßen, indem bei der lebendigen Wechselwirkung aller Kräfte auch in der Natur selbst die Erscheinungen an den Körpern gar häufig von der Art sind, daß sie beiderlei Arten von Veränderungen zu gleicher Zeit zeigen. Hieher gehören z. B. alle Erscheinungen der Contact- und selbst der Reibungs-Electricität (man denke bei letzterer an das Schönbein'sche Ozon), die kaum ohne chemische Veränderungen vorkommen, ja nach einer bestimmten Theorie des Galvanismus Folgen chemischer Verbindungen und Trennungen sind, während wieder eine bestimmte Theorie des Chemismus die Verwandtschaft der Körper zu einander von ihrem Verhalten zur Electricität abhängig macht.

Fragen wir nun, wie sich unsere Mittelschulen d. h. Gymnasium und Realschule in ihrem Lehrplane zur Chemie verhalten sollen, so kann die Beantwortung dieser Frage nicht ganz getrennt werden von der weitern Frage, in welches Verhältnis sie zu den Naturwissenschaften überhaupt zu treten haben. Daß dabei von eigentlicher Fachbildung in den Naturwissenschaften und insbesondere in der Chemie nicht die Rede sein kann, bedarf kaum der Erwähnung, da überhaupt die Mittelschule jegliche Fachbildung, welcher Art sie sein mag, der auf sie folgenden Berufsbildung zu überlassen hat.

Die Schule hat die Aufnahme eines Lehrstoffes überhaupt von zwei Gesichtspuncten aus zu würdigen, von dem der Bildung überhaupt, und von dem der Vorbildung für den künftigen Beruf. In ersterer Beziehung hat sie die Aufgabe, den Schüler, den sie absolvirt, den höhern Studien oder dem Berufsleben so zu übergeben, daß es ihm möglich wird, so weit die Wahl seines Berufes es überhaupt gestattet, den Anforderungen an allgemeine und höhere Bildung gerecht zu werden. Gehört nun zur allgemeinen Bildung, wie der Artikel über Naturwissenschaften überhaupt nachzuweisen haben wird, auch die Kenntnis wenigstens der Hauptresultate in den für das ganze wissenschaftliche und praktische Leben so wichtigen Naturwissenschaften, so ist es Aufgabe der Schule, ihren Zögling nicht zwar mit vollendeter Bildung in dieser Hinsicht, aber mit denjenigen Vorkenntnissen zu entlassen, welche es ihm möglich machen, sich in seiner spätern Laufbahn die zur allgemeinen Bildung verlangten Kenntnisse zu erwerben. Die Schule hat ferner dafür zu sorgen, daß alle geistigen Kräfte des Schülers möglichst harmonisch zur Entwicklung und Kräftigung kommen, so weit nicht eine Zersplitterung der Thätigkeit zu besorgen ist, bei welcher keine Kraft zur rechten Entfaltung gelangen würde. Hier nun macht der naturgeschichtliche Theil der Naturwissenschaften, wie im betreffenden Artikel darzulegen sein wird, darum keine oder nur geringe Ansprüche an die Mittelschule, weil derselbe als rein beschreibende Wissenschaft zu vollständiger Befriedigung von Neigung und Bedürfnis ganz oder fast ganz der Privatbeschäftigung überlassen werden kann, um so mehr, da Bilderwerke zur Befriedigung der Anschauung aller Orten und naturhistorische Sammlungen wenigstens an größeren Orten leicht zugänglich sind. Wenn demungeachtet die Realschule die Naturgeschichte häufiger in ihren Lehrplan aufnimmt, als das Gymnasium, so thut sie dies nach unserer Ansicht am zweckmäßigsten in den untern Classen, vorzugsweise aus dem Grunde, weil sie den besten Unterrichtsstoff für den zu höhern Zwecken vorbereitenden Anschauungsunterricht giebt. Es kann dabei immer anerkannt werden, daß der lebendige Vortrag eines für seinen Stoff begeisterten Lehrers anders und eindringlicher wirkt, als die Lectüre eines Buches; aber die Schule hat sich vor Allem vor Zersplitterung zu hüten und daher jeden Unterrichtsstoff zu beseitigen, der sich ihr nicht als wirklich nothwendig aufdrängt.

Ganz anders ist es mit Physik und Chemie. Beide nur aus Büchern und durch eigenes Studium sich anzueignen, hat seine eigenthümlichen Schwierigkeiten und wird ohne besondere Begabung nur selten gelingen. Die in der Natur vorkommenden einzelnen Erscheinungen sind einerseits so complicirt und durch verschiedene sich kreuzende Ursachen und Kräfte hervorgerufen, andererseits hat die Natur so wenig den Beruf,

dabei pädagogisch zu verfahren und ihr Wirken und Walten uns in geordneter Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern, vom Einfachern zum Zusammengesetztern vorzuführen, daß wir die Naturerscheinungen keineswegs ebenso zum Verständnis der Lectüre bei der Physik und Chemie benützen können, wie die Naturkörper zur Erläuterung der Naturgeschichte; eine Naturerscheinung aber als etwas in der Zeit vorgehendes und in dem Körper irgend eine Veränderung bewirkendes kann auch nicht durch Zeichnungen erläutert werden, wie das im Raume befindliche Object der Naturgeschichte. Es bedarf daher zum Verständnis unserer Wissenschaft durchaus des Experimentes, und dazu eines physikalisch-chemischen Apparates. Daraus folgt mit Nothwendigkeit, daß sich die Schule dieses Unterrichtsstoffes bemächtigen muß, sobald sie denselben in dem Kreis der allgemeinen Bildungsstoffe als unentbehrlich anerkannt hat. Denn einmal kann nicht jeder Einzelne für sein Bedürfnis einen zum Theil größeren Aufwand erfordernden derartigen Apparat sich anschaffen; dann aber wird er selbst im Besitze eines solchen kaum aus sich selbst heraus und ohne Anleitung seinen Gebrauch zu lernen im Stande sein.

Man könnte nun freilich in Betreff des Gymnasiums meinen, es könne dies auf der Universität geschehen; dort, wo großartige Sammlungen und reiche Apparate dem Lehrer und Schüler zu Gebote stehen, sei auch der rechte Ort zum Studium der Naturwissenschaften nicht bloß für den Fachmann, sondern auch für den, der dieselben nur als Vehikel der allgemeinen Bildung in sich aufnehmen wolle. Leider muß man aber sagen, daß die universitas literarum sich mehr und mehr in Facultäten gespalten hat, die ohne innerliche Gemeinschaft nur neben einander existiren. Was der Chemiker vom Fache dem Studenten dieses Faches, dem Mediciner, giebt, das ist es nicht, was der nach allgemeiner Bildung Strebende sucht; dazu reicht vor allem seine Zeit nicht aus; er bedarf es aber auch nicht; er bedarf nicht die einzelnsten Details, er bedarf nur die allgemeineren Resultate der Wissenschaft, natürlich so dargelegt, daß sie nicht bloß ein nacktes Gerippe äußerlich aneinander gereihter Thatsachen, sondern ein aus dem innern Verständnis hervorgegangenes organisches Ganze sind. Für den Fachstudirenden die Wissenschaft in ihrer strengen Form vortragen und dem Gebildeten das geben, was er braucht, ist so sehr zweierlei, daß die vortrefflichsten Lehrer der Facultätswissenschaft nicht selten in letzterer Beziehung gar wenig leisten, und es daher durchaus Sache des Zufalls, keineswegs aber in der Regel vom Staate dafür gesorgt ist, daß der nach allgemeiner Bildung strebende Student Befriedigung seines Strebens findet, wenn gleich nicht zu verkennen ist, daß es, jedoch bloß durch Privatbestrebungen einzelner das Bedürfnis der Zeit erkennender Lehrer in dieser Hinsicht auf den Universitäten besser zu werden beginnt. Aber selbst in dem günstigsten Falle ist der ganze Vortrag der Wissenschaft, wie er sich für die Stufe der Universität eignet, von der Art, daß der bloß durch das Sprachstudium des Gymnasiums und höchstens noch durch etwas Mathematik gebildete neue Ankömmling weder Ausdrucks- noch Anschauungsweise der neuen Wissenschaft zu fassen im Stande ist, wenn ihm nicht vorher auf dem Gymnasium die Grundanschauungen und Grundbegriffe, sowie überhaupt die ganze Art zu entwickeln und zu schließen, die von der sprachlichen sowohl als mathematischen wesentlich verschieden ist, und zwar auf demjenigen Wege, der für das Gymnasium und überhaupt die Mittelschule der einzig richtige ist, zum geistigen Eigenthum geworden sind. Es ist dies der, um mich so auszudrücken, schulmeisterliche Weg des Unterrichtens und nicht des bloßen vortragenden Lehrens, ein Weg, auf welchem der Lehrer keinen Schritt weiter geht, ehe er sich überzeugt hat, daß vom Schüler das Vorangegangene gefaßt und verstanden worden sei.

Ergiebt sich nun schon vom allgemeinen Bildungsbedürfnis aus die Nothwendigkeit für die Mittelschule, im Unterrichte auf das Fach der Physik und Chemie Rücksicht zu nehmen, so kommen dazu noch materielle Momente der Vorbildung für den künftigen Beruf, also der oben angedeutete zweite Gesichtspunct. Daß für diese Vorbildung in der Realschule Physik und Chemie unentbehrlich sind, bedarf kaum der Ausführung. Ist es

ja doch der künftige Beruf der weitaus größten Zahl ihrer Schüler, sich der Industrie im weitesten Sinne des Wortes zu widmen, also die Kräfte der Natur dazu zu benützen, um aus den Producten der Natur Producte der Kunst hervorzubringen und letztere wieder zu veredeln. Um in dieser Aufgabe nicht selbst nur die Stelle einer Maschine einzunehmen, sondern mit Bewußtsein dessen, was man zu thun hat, arbeiten zu können, um daher dem Fortschritt der Industrie folgen, vielleicht sogar denselben thätig fördern zu können, bedarf es Kenntnis dieser Kräfte. Aber auch der Gymnasial- also künftige Universitätsschüler bedarf von materieller Seite aus einer solchen Kenntnis. Welcher Facultät er auch dereinst sich widmen möge, wenn ihm seine Wissenschaft nicht bloß als die Kuh dienen soll, die ihn mit Butter versorgt, sondern als die erhabene Göttin, der er sein Leben widmen will, so muß er das philosophische Studium zur Grundlage seines ganzen Forschens machen. Ohne Philosophie keine gründliche wissenschaftliche Theologie, Rechtswissenschaft, Medicin. Wie aber einst Plato an seinen Hörsaal schrieb: *μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰςίτω*, so hat die Philosophie diesen Spruch erweitert und muß auf ihre Eingangstafel noch beifügen: *μηδεὶς ἀφύσικος* (sit venia verbo). Die Psychologie als die Grundlage aller Philosophie hat eine Gestalt gewonnen, in der sie der genauesten Kenntnis der Physiologie und somit insbesondere der chemischen Thätigkeiten des organischen Lebens nicht entbehren kann. Wenn wir auch den grobmateriellen Verirrungen einer gewissen Schule der neuesten Zeit nicht huldigen, für welche alles geistige Leben als etwas selbständiges entschwindet, und die Ideen nur als Krystallisationen aus chemischen Processen erscheinen, so ist doch als Wahrheit erkannt worden, daß das geistige Leben ohne Kenntnis seines Zusammenhangs mit dem körperlichen nicht zum vollen Verständnis gelangen, das organische Leben aber als ein Resultat chemischer Processe sein vollkommenes Verständnis nur aus der Chemie schöpfen könne. Daher auch eine materielle Nöthigung für die Gymnasien, dafür zu sorgen, daß Physik und insbesondere Chemie dem Schüler nicht ferne bleibe.

Wenn hier immer neben der Chemie zugleich die Physik erwähnt wurde, so liegt der Grund darin, daß die Schule beide nicht trennen kann, weil sie, wie anfangs bemerkt wurde, auf's innigste zusammenhängen, und die Chemie selbst wieder in der Physik wurzelt. Fragen wir nun aber ferner, wie weit die Schule hier gehen und wie sie dem ihr zu steckenden Ziele gemäß ihren Stoff behandeln soll, so können wir zwar die Rücksichtnahme auch auf die Physik nicht ganz umgehen, müßen aber doch vorzugsweise die Chemie ins Auge fassen. Es liegt in der Hauptaufgabe des Gymnasiums, die nach einer ganz andern Richtung hingeht, daß es die Chemie nicht zum Abschlusse bringen, sondern nur den Grund legen kann, durch welchen der Schüler befähigt wird, die ihm auf seiner spätern Laufbahn gebotenen Gelegenheiten zum Weiterlernen zu benützen. Es kann daher nur die Grundbegriffe entwickeln, in den Gang der Wissenschaft und die besondern Wege, auf denen sie zu ihren Resultaten gelangt, eine klarere Einsicht verschaffen und die Hauptresultate in ihrer einfachsten Form zum Verständnis bringen. Es genügt dies auch bei der besonderen Beschaffenheit der Chemie als Wissenschaft für die Zwecke des Gymnasiums vollkommen. Denn vor Allem ist die Chemie nach der gewöhnlichen Form der meisten Handbücher noch gar keine Wissenschaft im strengern Sinne des Wortes. Sie ist vielmehr ein Aggregat von Thatsachen, welche nach den in besondern Gruppen zusammengefaßten sogenannten einfachen Stoffen oder Elementen so geordnet werden, daß man bei jedem einzelnen Elemente sämmtliche Verbindungen aufzählt, welche dasselbe mit den übrigen eingeht, eine Anordnung, bei der gar oft Resultate vorausgenommen werden müßen, welche erst im Folgenden ihre Erklärung finden. Diese Thatsachen selbst aber sind bei aller scheinbaren Verschiedenheit doch mehr oder weniger einander ähnlich. Wenn z. B. auf Kreide Schwefelsäure gegossen wird, so braust die Kreide auf, und es erscheinen Luftblasen. Wird Bleiglanz mit Eisen zusammengeschmolzen, so hört das Eisen auf, metallisch zu sein, und dafür erscheint metallisches Blei. So verschieden beide Erscheinungen dem Anblicke nach sind, so sind sie doch nichts an-

deres, als eine Anwendung des nämlichen Gesetzes, das etwa folgendermaßen formulirt werden kann: die bestehende Verbindung zweier einfacher oder zusammengesetzter Stoffe A und B wird getrennt durch die Einwirkung eines dritten, ebenfalls einfachen oder zusammengesetzten Stoffes C, wenn A zu ihm eine größere Verwandtschaft hat als zu B, und daher zu C übergeht, wodurch B als selbständiger Körper frei wird. Im zweiten der angeführten Fälle ist A Schwefel, B Blei, C Eisen; der im Bleiglanz mit Blei verbundene Schwefel geht zu Eisen über, zu dem er größere Verwandtschaft hat als zu Blei, und Blei wird ausgeschieden. Im ersten Falle ist A Kalk (oxydirtes Calcium), B Kohlensäure, A + B aber Kreide; A verbindet sich mit C = Schwefelsäure zu Gyps, und die Kohlensäure wird frei, und erscheint in der Form von Luftblasen, weil sie für sich in Gasform existirt. Die Chemie kann hunderte von ähnlichen Fällen aufzählen. Der Chemiker von Fach muß sie kennen, der Mittelschule genügt es, an mehreren das Gesetz zum Verständnis gebracht zu haben. Aehnlich ist es mit einem zweiten Hauptgesetze der Chemie, welches Goethe in seinen Wahlverwandtschaften als Gegenbild psychischer Erscheinungen anführt, nach welchem ein Körper A + B und ein zweiter C + D bei unmittelbarer Berührung nach der gegenseitigen Anziehung der Stoffe so auf einander wirken, daß zwei neue Körper entstehen, von denen der eine aus A + D, der andere aus B + C besteht. Die Nachweisung dieser und ähnlicher Gesetze ist es, was die Mittelschule zu geben hat, nicht aber eine Ueberhäufung mit Thatsachen, die in dem Gymnasialschüler ein Detailwissen herbeiführen, das mehr dazu geeignet sein möchte, die Lust an der Wissenschaft todtzuschlagen, statt sie ins Leben zu rufen.

Unter den oben verlangten Hauptresultaten sind daher vor Allem diejenigen Resultate verstanden, welche einerseits dazu geeignet sind, die allen chemischen Thätigkeiten zu Grunde liegenden allgemeinen Gesetze zum Verständnis zu bringen, andererseits diejenigen, welche vorzugsweise theils für das künftige Bedürfnis der Physiologie als Basis der Philosophie, theils für die Beurtheilung der überhaupt im praktischen Leben vorkommenden wichtigsten chemischen Erscheinungen und Processe erforderlich sind.

Da die chemischen Gesetze im allgemeinen klarer und einfacher sich in der unorganischen Chemie aussprechen, d. h. in der Wechselwirkung der unorganischen Körper (Mineralien, Wasser, Luft u. s. w.) auf einander, so wird auch dieser Theil der Chemie vor Allem die Grundlage des Unterrichts im Gymnasium — und ebenso in der Realschule — zu bilden haben. Die organische Chemie, deren Verständnis durch größeren Mangel an Uebersichtlichkeit der Thatsachen für den Anfänger und überhaupt für jeden, der Chemie nicht zum Fachstudium, d. h. zum Lebensberuf macht, bedeutend erschwert ist, möchte dabei im Gymnasium nur so weit in den Unterricht hereingezogen werden dürfen, als für das organische Leben des menschlichen Körpers (Ernährungsproceß u. s. w.) zum Verständnis erforderlich ist, in der Realschule, soweit diejenigen industriellen Thätigkeiten, welche organische Stoffe (aus dem Thier- und Pflanzenreich) verarbeiten, zur Erklärung bedürfen (Gährungsproceß, Zuckerbildung, Alkoholbildung, Essigbildung, Gerben u. s. w.).

Die Schule hat dabei ein weites Feld für ihre Thätigkeit, wenn sie auch nur mit der Nachweisung der Thatsachen sich beschäftigt, aus welchen die hohe Bedeutung der Chemie für das Leben und die bürgerliche Gesellschaft hervorgeht, wenn sie zeigt, wie die thierische Wärme mit dem Athmungs- und Verdauungsprocesse zusammenhängt, welchen Kreislauf der Kohlenstoff und Sauerstoff in dem gegenseitigen Verhältnis des thierischen und pflanzlichen Lebens zu einander durchmacht, wenn sie nachweist, warum der Bewohner des Nordens mehr thierische und fette, der des Südens mehr Pflanzennahrung genießt, warum jenem geistige Getränke mehr Bedürfnis, diesem mehr schädlich sind u. dgl. In einer Beziehung trägt zwar die Chemie der Neuzeit einen wissenschaftlichen Charakter, den sie gerade dadurch bewährt, daß die Basis aller wissenschaftlichen Behandlung der Naturwissenschaften, nämlich die Mathematik auf sie Anwendung gefunden hat. Es sind dies die stöchiometrischen Gesetze, nach welchen die verschiedenen

Stoffe sich in ganz bestimmten Gewichtsverhältnissen mit einander verbinden, und ebenso in ganz bestimmten Gewichtsverhältnissen als stellvertretend für einander auftreten. Aber gerade diese Gesetze können nur in ihren einfachsten Formeln auf unserem Standpuncte ausgesprochen und entwickelt werden, da das Eindringen in die tiefsten und innersten Beziehungen dieser Gesetze mehr Zeit und umfassenderes Studium erfordern würde, als die Schule darauf verwenden kann, wenn gleich gerade auf diesem Wege das tiefe Verständnis der Natur in den Beziehungen der Stoffe zu einander, sowie die Ahnung, welcher Zukunft die Chemie als Wissenschaft entgegengehe, am meisten sich anbahnen würde.

Von ebenso großer Wichtigkeit wie die Wahl des Stoffes aber ist ferner die Art, wie dieser dem Schüler gegeben wird, oder die Form seiner Behandlung. Aus den frühern Bemerkungen ergiebt sich folgerichtig, daß, wie dies ohnehin in der Natur einer derartigen Erfahrungswissenschaft liegt, der hier einzuschlagende Weg kein anderer sein kann, als der Weg des Experiments. Wenn das Experiment überhaupt durch unmittelbare Vorführung der Erscheinung in ihrer einfachsten Form und, soweit irgend möglich, ohne alles störende Nebenwerk zunächst dem Schüler die Thatsachen vorlegt, deren Erklärung versucht werden soll, wenn die Wiederholung des Experimentes unter andern Formen oder mit andern Stoffen das Constante und dadurch das Gesetzmäßige in der Erscheinung zur Anschauung bringt, und durch Abstraction vom Zufälligen die Gesetze selbst, nach denen die Erscheinungen erfolgen, ins Bewußtsein einführt, wenn es somit das einzig geeignete Mittel ist, um den Schüler allmählich in die Wissenschaft einzuleiten, so haben die chemischen Experimente für den Schüler noch ihre besondern Vortheile, wodurch sie sich von den physikalischen auszeichnen, denen sie allerdings wieder in anderer Beziehung sehr nachstehen. Die physikalischen Experimente sind weit vielseitigerer Art, da es die Physik mit den verschiedenartigsten Erscheinungen der Natur und mit den verschiedensten Kräften zu thun hat. Wie ganz anders ist das, was die Schwerkraft in ihren selbst wieder so vielseitigen Verhaltungsarten (Statik, Hydrostatik, Aërostatik) und in ihren Combinationen mit der Cohäsion, Elasticität u. dgl. zeigt, im Vergleich mit dem, was die Lehre von der Wärme uns giebt! Welcher Unterschied zwischen den Experimenten über den Schall und denen über Magnetismus, Electricität und Licht! Und doch wieder im Hintergrunde die Ahnung eines gemeinschaftlichen Punctes, von welchem sie als Strahlen ausgehen, den aber nicht das Experiment, sondern nur die Mathematik zu deuten vermag, dessen Aufsuchung also über die Grenze der Mittelschule hinausgeht! Die Chemie dagegen hat es nur mit der einzigen Kraft zu thun, durch welche die Körper stofflich anziehend oder abstoßend auf einander wirken, wie auch das Wesen dieser Kraft in verschiedenen Systemen aufgefaßt werden mag. Daher die große Aehnlichkeit aller chemischen Experimente bei mancher relativen Verschiedenheit. Steht hier die Physik in ihrer Anziehungskraft für die Jugend der Chemie weit voran, so haben dagegen die chemischen Experimente wieder eine Eigenschaft, welche der Chemie nach anderer Seite ein Uebergewicht über die Physik giebt. Die physikalischen Experimente erfordern in ihren wichtigsten Theilen größere, besonders aber genau und pünktlich gearbeitete, also kostbarere Apparate, so daß diese nur selten Eigenthum des Privatliebhabers werden können und nur die öffentliche Anstalt zum Vortrage der Physik die für die Herbeischaffung der nöthigen Apparate erforderlichen Mittel aufzuwenden vermag. Anders ist es bei der Chemie. Der weitaus größere Theil ihrer Experimente erfordert nur eine kleine aber genaue Wage, und im übrigen einige Gläser, Retorten zum Theil vom kleinsten Maßstabe, eine kleine Weingeistlampe, einige Glasröhren und ein Aeolipil, um sie biegen zu können, endlich eine Anzahl verschiedener einfacher Stoffe und zusammengesetzter Körper, bei denen auch in der Regel die wohlfeileren für unsern Zweck gleiche Dienste leisten, wie theurere. Die noch weiter wünschenswerthen größern Apparate hat allerdings nur die Schule als Eigenthum *), jene billigeren Stoffe und

*) Es möge hier noch zur Beruhigung manches Vorstandes, der bei neuen Anforderungen mit seiner Kasse zu rechnen hat, besonders erwähnt werden, daß die Apparate für den chemischen

Geräthe aber kann sich auch der Schüler erwerben. Und, wie die Erfahrung zeigt, kostet es den Lehrer, der sein Fach anziehend zu lehren weiß, keine große Mühe, gerade die strebsameren jungen Leute dahin zu bringen, daß sie das nöthige Geld von ihren Eltern sich verschaffen, oder einen Theil ihres Taschengeldes statt auf Bier oder Süßigkeiten dahin verwenden, daß sie sich einen kleinen chemischen Apparat erwerben, und selbst kleine Versuche machen, natürlich unter der Anleitung des Lehrers, damit sie nicht unglücklicherweise zu gefährlicheren Experimenten sich verirren. Und dies ist wohl kein kleiner Gewinn für den Gymnasialschüler. Er, dessen ganze Schulthätigkeit beinahe ausschließlich eine geistige ist, der außer Schreiben und höchstens einigem geometrischem Figurenzeichnen keine körperliche Thätigkeit von der Schule aus kennt, der daher gar nicht selten eine auffallende körperliche Unbeholfenheit zeigt, die ihn zu seinem Leidwesen häufig bis in die Beamtenlaufbahn hinein verfolgt, und dem das Turnen nur in einseitiger Weise entgegenarbeiten kann, er hat nun auf einmal mit Glasröhren und Retorten zu hantiren, er hat sich von Drähten oder Holz kleine Gestelle zu machen u. dgl. dabei anfangs allerdings manche Schwierigkeiten zu überwinden, aber ohne den Muth zu verlieren, da er sieht, daß er selbst auch etwas zu leisten vermag, das man mit Händen greifen kann. Es ist somit der Gewinn, den die Schule durch Aufnahme dieses Unterrichtsfachs als eines ergänzenden Bildungselements für harmonische Entwicklung des Schülers erlangt, nicht hoch genug anzuschlagen.

Und dieser Gewinn ist um so leichter zu erreichen, da das Zeitopfer, welches diesem Fache gebracht werden muß, kein großes ist. Zur Erreichung des Hauptzweckes wird es genügen, wenn in den letzten zwei Jahren vor dem Uebergang auf die Universität auf Physik und Chemie, die im Lehrplane füglich in Vereinigung mit einander aufgeführt werden können, wöchentlich zwei Stunden verwendet werden. Allerdings bedarf es alsdann eines Lehrers, welchem das Fach nicht etwa deswegen übertragen wird, weil er der jüngste an der Anstalt ist, der nehmen muß, was die ältern nicht wollen, sondern eines Lehrers, der nicht bloß dieser Fächer wissenschaftlich Meister ist, sondern auch die nöthige pädagogische und didaktische Gewandheit hat, daß er nicht nach einem Universitätscompendium, sondern nach dem Bedürfnisse des Gymnasiums seinen Unterricht einrichtet. Bei einem derartigen, seinem Stoffe gewachsenen Lehrer wird wohl auch der Einwurf nicht aufkommen können, daß für das Lebensalter des Gymnasisten das Fach der Chemie zu schwer sei, ein Einwurf, den nur ungeeignete Lehrer, oft auch der dem Sinne für derartige Studien direct entgegenarbeitende Geist der ganzen Anstalt hervorrufen konnte; ebenso wenig wird man dem Einwurfe Raum geben dürfen, daß die verlangte Zeit zu kurz sei.*) Möge der Lehrer der Chemie und Physik das vor Allem nie aus den Augen verlieren, daß er durch seinen Lehrgang den Schüler hauptsächlich in die diesen Wissenschaften eigenthümliche Anschauungsweise einzuführen hat, daß er aber auch zugleich durch die Erweckung desjenigen Forschungsgeistes im Schüler, der nur durch ruhiges und besonnenes Fortschreiten von der sicher begründeten Thatsache zur Wahrheit gelangen will, ein wirksames Gegengewicht schaffen soll gegen die leidige Phrasenmacherei, zu der ein=

Unterricht, soweit sie die Mittelschule bedarf, viel billiger sind, als für den physikalischen. Das Laboratorium des Chemikers, sagt Liebig in seinen chemischen Briefen, ist heutzutage nicht mehr das feuerfeste, dumpfkalte Gewölbe des Metallurgen oder das mit Retorten und Destillirapparaten überladene Laboratorium des Pharmaceuten, es ist ein helles, warmes, freundliches (Schul-) Zimmer; statt der Schmelzöfen und Kohlen dienen ihm vortrefflich construirte Lampen; sein Feuer giebt ihm die reine geruchlose Weingeistflamme. Mit diesen einfachen Hülfsmitteln, wozu noch die Wage kommt, macht der Chemiker seine umfassenden Untersuchungen.

*) Wir dürfen uns hier vor allem auf eine von einem als tüchtig anerkannten Praktiker, Dr. Schödler, in der Versammlung der Philologen und Schulmänner Deutschlands zu Darmstadt 1845 über diesen Gegenstand gehaltene Rede berufen (Braunschw. 1846).

seitiges Sprachstudium nicht selten verführt und von welchem das neuere Literatenthum zum Theil traurige Proben aufzuweisen hat.

Um noch zum Schlusse die wichtigste Literatur anzuführen, so kann hier von den für die Wissenschaft als solche bedeutenden Schriften eines Berzelius, Mitscherlich, Dumas, Graham, Liebig, Wöhler ꝛc. so wenig als von den zur Förderung der Wissenschaft herausgegebenen Zeitschriften, z. B. den Gilbert Poggendorf'schen Annalen und ihren Fortsetzungen die Rede sein. Sie sind für das Fachstudium. Für das Bedürfnis der Mittelschulen sind es vorzugsweise die populären Schriften über Chemie, welche um so mehr erwähnt werden dürfen, als man neuerer Zeit nicht mehr so, wie früher populär und oberflächlich für gleichbedeutend zu halten geneigt ist. Zu erwähnen möchte hier sein vor allem Stöckhardt's Schule der Chemie, in Schödler's Buch der Natur der die Chemie betreffende Abschnitt, sowie in dem ausgezeichneten (nur für den Schüler zu theuern) Werke: Die gesammten Naturwissenschaften, eingeleitet von Hermann Masius (Essen, Bädeker) der Abschnitt: Chemie und chemische Technologie von Gottlieb in Gratz. Die sämmtlichen hier genannten Schriften geben übrigens für unsere Zwecke eher zu viel als zu wenig. Zur Belehrung für den Schüler beim Experimentiren ist zu empfehlen Schumann's chemisches Laboratorium mit Vorwort von Riecke. Endlich wird der Lehrer gerade für die Zwecke, welche der Unterricht in der Mittelschule erreichen will, manche treffliche Winke finden in C. G. Gmelins Einleitung in die Chemie, sowie in Liebig's chemischen Briefen.*) **Nagel.**

Chrestomathie. Dieses griechische Wort diente schon im Alterthum zur Bezeichnung einer besondern Art von Schriften, welche entweder aus den umfangreichen Werken eines einzelnen Schriftstellers Auszüge oder aus einer Menge gleichartiger Werke stoffliche Sammlungen darboten. Sie sollten nützliche Sachkenntnisse geben. So finden wir bei den Griechen Erennius Philo περὶ τῆς χρηστομαθείας (Etym. M. p. 227, 52), Helladius im vierten Jahrhundert χρηστομαθειῶν β. in iambischen Versen (Phot. cod. 279), Proklos und andere. Ja in noch viel früherer Zeit dürfte der Name auch den Römern nicht fremd geblieben sein, bei denen sich überhaupt große Thätigkeit im Excerpiren, Epitomiren und in der Anlegung von Collectaneen findet. Varros Zeugnis (de re rust. I, 1, 10: Dionysii libros utiliter ad sex libros redegit Diophanes) gilt mir dafür als Belag. Encyklopädische Rücksichten waren es, die in der Zeit der byzantinischen Kaiser, namentlich unter Constantin VII Porphyrogennetus diese Betriebsamkeit immer weiter ausdehnten und massenhafte Sammlungen über Geschichtliches, Medicinisches, Naturhistorisches und dergleichen veranlaßten.

Ganz andern Zwecken sollten die Chrestomathien dienen, welche seit dem 16. Jahrhunderte für die Bedürfnisse der Schule veranstaltet wurden und unter den verschiedensten Namen als Electa, Eclogae, Excerpta, Flores, Florilegium und dergleichen in großer Menge erschienen. Bald galt es die großen Werke ausgezeichneter Geister gleichsam zu destilliren und das Sententiose daraus nach bestimmten loci zusammenzustellen, um es für die Benützung in den eigenen Compositionen leicht zur Hand zu haben und da hatte man weniger die Jugend im Auge, bald dachte man nur an den Schulunterricht. In dieser Beziehung hat zuerst Johann Matthias Gesner den Namen Chrestomathie wieder zur Geltung gebracht, so wie er auch der erste gewesen ist, der auf die Nothwendigkeit von dergleichen Büchern nachdrücklich hinwies (Isagoge I. p. 167). Sein Beispiel hat natürlich viele Nachfolge gefunden und die zweite Hälfte des vorigen Jahrhunderts ist besonders reich an derartigen Schriften gewesen. Bald waren es nur Stücke aus einem einzelnen Schriftsteller, bald aus einer besondern Art von Schriftstellern (Dichtern, Geschichtschreibern, Philosophen), die man mit erklärenden Anmerkungen, in der Regel auch mit einem besondern Wörterbuche versah und für den Unterricht auf der mittleren Bildungs-

* Vgl. den Art. Concentration des Unterrichts im Gymnasium, wo eine abweichende Ansicht ausgesprochen ist. D. Red.

stufe bestimmte. Lateinische und griechische Literatur fand ziemlich gleiche Berücksichtigung, weil man dort die Lectüre der Neu-Lateiner zu verdrängen, hier die Lectüre classischer Schriftsteller erst einzuführen hatte. Objective Principien waren nirgends aufgestellt, und wo sie sich fanden, da that das subjective Ermessen der Herausgeber der strengen Durchführung vielfach Eintrag.

So lange die Seltenheit und der hohe Preis vieler Schriftsteller die Einführung ihrer Lectüre in die Schulen unmöglich machte, hatten dergleichen Sammlungen ihre volle Berechtigung; heut zu Tage, wo nicht bloß die Texte, sondern viele gute Schulausgaben leicht zugänglich sind, kann dieses Motiv für die Veranstaltung einer Chrestomathie nicht mehr geltend gemacht werden. Aber, sagt man weiter, man muß die Jugend zu einem weiteren Ueberblicke über die Literatur anleiten und deshalb dieselbe mit Bruchstücken aus einer größeren Anzahl von Schriftstellern und Schriften bekannt machen*). Ich meine, daß dies nicht Aufgabe der Schule sein kann und darf; nicht auf die Menge der Schriftsteller kommt es an, noch weniger auf eine Bekanntschaft mit der Literaturgeschichte. Eine geringe Zahl der ausgezeichnetsten Schriftsteller genügt vollkommen und die Praxis hat über deren Auswahl so sicher entschieden, daß höchstens über einige derselben, wie über Herodot, Arrian, Nepos, hie und da Zweifel erhoben werden. Wenn ferner zur Rechtfertigung angeführt wird, daß die Lectüre einer Auswahl von einzelnen angemessenen Abschnitten die beste Vorbereitung auf die Lectüre des Ganzen gebe, so wird allerdings zugestanden werden müßen, daß die Schule bei der Abgemessenheit der Pensa und bei der Kürze der Zeit vielfach chrestomathisch zu verfahren genöthigt ist, daß sie sich begnügen muß durch die Behandlung einzelner Abschnitte in der Schule den Schüler zur Selbstthätigkeit, zu fernerem freiwilligem Studium anzuregen und seine Lust und Liebe dazu zu wecken; aber gerade dann bedarf ja derselbe der vollständigen Texte und die Chrestomathie verliert somit ihren Werth. Wie in dieser Beziehung sich die Ansichten geändert haben, mag nur ein Beispiel zeigen. Noch der wackere Gesner meinte, daß eine ganze Rede Cicero's zu lesen für den Schüler zu schwer sei; wer möchte ihm darin jetzt noch beistimmen? Daß auch die Abwechselung ihren Reiz habe, wird zwar niemand leugnen, aber gewiß jeder den Werth eines solchen Wechsels bei dem Unterrichte in Abrede stellen, wo Vereinfachung und Vertiefung viel mehr Noth thut. Was man früher in strengem Anschlusse an die formalen Principien, die in ihrer Einseitigkeit zu weit gehen, für Chrestomathieen anführte, dafür hat man nachher die realen Principien hervorgesucht und den Namen eines classischen Realismus erfunden. Also alte Geschichte könne man lernen aus einer Chrestomathie, die aus den Alten selbst eine Uebersicht über die Begebenheiten zusammenstellte (wie von Schirlitz in der historia romana, in der Chrestomathie von Dr. Böhme, die Mühlmann 1851 neu herausgegeben, und anderen), aber gerade ein solches Gemisch aus den verschiedenen Zeitaltern und aus verschiedenen Formen und Arten der Darstellung widerspricht dem Grundsatze der Classicität, der bei der Wahl der Schriftsteller voranstehen muß, und ist sicherlich der Sprachbildung höchst nachtheilig. Dann war es wieder die Einführung in das Leben und den Geist der beiden Culturvölker des Alterthums, den die Chrestomathie erleichtern sollte; wobei man freilich nicht bedachte, daß diese Einführung in der Schule eigentlich da erst beginnt, wo der Gebrauch der Chrestomathie aufhört, und daß die genaue Kenntnis des Homer, Sophokles, Plato, Demosthenes z. B. hier mehr wirkt, als wenn einzelne Bruchstücke aus Isokrates oder den Gnomikern, oder was man sonst auswählt, gelesen werden. Selbst auf das Fortschreiten von dem Leichteren zum Schweren darf, wenn einmal der Schüler die Elemente überwunden hat, kein so großes Gewicht gelegt werden, da sich der jugendliche Geist an dem Schweren übt und dasselbe an des Lehrers Hand leicht überwindet.

*) Vgl. Dilthey Verhandl. der vierten Vers. deutscher Philol. und Schulmänner S. 14, wo dieser Grundsatz zum Extrem erweitert wird.

Hiernach läßt sich der Gebrauch der Chrestomathie nur bei dem Elementarunterrichte rechtfertigen, wo dieselbe rein dem formalen Sprachunterrichte dient und als Mittel und Werkzeug bei der Einübung und Befestigung der Grammatik benutzt wird. Es handelt sich dann um scharfe Scheidung der Grenzen zwischen Elementarbuch und Chrestomathie, wovon in dem Art. Elementarbuch zu sprechen ist.

Betrachten wir von diesem Gesichtspuncte aus die ungeheure Menge von Chrestomathien zunächst für die griechische Sprache, so wird niemand jetzt nach den zahlreichen Chrestomathien aus den Tragikern (Eyring, Remminger und die Engländer Burton, Wakefield) verlangen, weil wir uns auf der Schule begnügen, einige Stücke des Sophokles ganz zu lesen und nur selten einmal zu Aeschylus, eher zu einigen Euripideischen Stücken greifen. Die platonischen (Müller, Dillenius, Rückert) sind überflüssig, nachdem wir uns gewöhnt haben, einzelne Dialoge vollständig zu behandeln und deren Gedankengang und Beweisführung zum klaren Bewußtsein zu bringen, namentlich die, welche ein Bild des Sokrates zu geben im Stande sind. Herodot, schon früher von D. Schulz (1809), ist jüngst von Schnitzer (1854) chrestomathisch behandelt. Xenophon ist am meisten benutzt und doch kann man Anabasis und Cyropädie, selbst die Hellenika unbedenklich dem Schüler in die Hände geben, der die Elementargrammatik überwunden hat. Chrestomathien aus Philosophen (Röpner), aus Polybius (1801), aus Diodor und Pausanias (Poppo 1823) haben keine didaktische Bedeutung. Sonst wollen wir dankbar anerkennen, was griechische Chrestomathien seit Gesner 1731 zur Förderung der Kenntnis dieser Sprache beigetragen haben. Die alten sind jetzt vergessen, aber Jacobs Attika in der Erneuerung von Classen (seit 1847) gilt noch in vielen Schulen, und in dem südwestlichen Deutschland haben Feldbausch und Weckherlin, Bäumlein und Pauly lange ihre Geltung behauptet, bis an die Stelle der letztern 1846 Mezger und Schmid wenigstens in den württembergischen Schulen getreten sind und sich gegen Schnitzer behauptet haben. Problematisch ist der Werth poetischer Chrestomathien aus den Lyrikern (am besten Stoll 1851 und Seyffert Lesestücke 1854), obgleich sie von tüchtigen Schulmännern sehr empfohlen werden.

Für das Lateinische gab es besonders zahlreiche chrestomathiae poeticae (Schwarz 1825, Ranke, Horstig), oder Sammlungen aus Elegikern (Degen 1784), Satirikern und dergleichen, aber auch die Prosaiker sind vielfach ausgebeutet. So Cicero von Gesner, Döring, Kraft, um der für Reifere bestimmten eclogae von Olivet, denen die Schweizer durch ihre Bemerkungen erst Werth gegeben haben, nicht zu gedenken; Livius von Bauer, Sörgel, Snell, Kayser, Schnippers bis zu denjenigen, welche das Original für Quartaner oder gar Quintaner zugestutzt haben (Weller, Rothert), Tacitus (Achaintre, Pabst u. a.), Sallust hauptsächlich in den Reden. Unter den Dichtern hat besonders Ovid zahlreiche Epitomatoren gefunden, weil man aus den Metamorphosen alle die Stellen, welche dem sittlichen Gefühl ein Aergernis geben konnten, entfernen zu müßen glaubte und daher vollständige Texte nicht in die Hände der Jugend geben wollte. Meinecke, Gierig, Seidel, Merkel, Eichert, Isler, Siebelis fallen mir dabei ein, aber auch aus andern Schriften desselben Dichters sind Stücke hinzugefügt z. B. von Kraft und Delf (1853). Olshausen's Sammlung auserlesener Stellen aus Seneca, ausdrücklich für Schüler der ersten Classen von Gelehrtenschulen bestimmt (1807), wird schwerlich jemand hervorsuchen. Bloß gelehrten Zwecken dient die Chrestomathie aus den scriptores rei rusticae von Schöne (1733) und die chrestomathia Frontoniana von Orelli (hinten Taciti dial. de oratoribus 1830) hat keine andere Bestimmung. Etwas anders ist die Sache bei der großen Encyklopädie des älteren Plinius; Gesner, Große, Beck und auch noch Ulrichs dachten bei ihrer Auswahl nützlicher Sachkenntnisse ebensowohl an solche, die nicht Zeit noch Lust haben, das Ganze durchzulesen als an die Jugend und der Letzte besonders auch an die Bedürfnisse der Realschulen.

Diese Trennung der höheren Schulen, welche die neuere Zeit hervorgerufen hat, gab zu der vielberufenen Controverse über das Latein in der Realschule Veranlassung.

Der Streit ruht, die Kämpfer haben sich abgekühlt, in den meisten Schulen der Art wird Latein gelehrt und besondere Chrestomathien sind für dieselben herausgegeben, von denen ich nur deren von Weidemann und von Hildebrand (1853) gedenke. Hier soll der Realismus leitender Grundsatz sein und das rein Classische, durch das allein Läuterung des Geschmacks, Veredelung der Gesinnung erzielt wird, ist weniger beachtet. Das ist freilich ein pädagogischer Fehler, der einer alten wohlbegründeten Anforderung widerspricht. **Eckstein.**

Die Chrestomathie für moderne Sprachen und besonders für das Französische, um das es sich in unsern Schulen hauptsächlich handelt und das wir deswegen auch vorzugsweise hier im Auge haben, nimmt theilweise eine andere Stellung beim Unterricht ein als die für die alten Sprachen. Diese haben den großen Vorzug, Werke zu besitzen, die eine unversiegbare Quelle des Genusses und der Belehrung für die Männer, und wie eine Jahrhunderte lange Erfahrung bestätigt, ein unvergleichliches Bildungsmittel für die Jugend sind. Durch die Praxis sind allmählich die für die Schulen geeignetsten Autoren ausgewählt, ja es ist sogar der Hauptsache nach die Ordnung festgesetzt worden, in welcher sie gelesen werden sollen. Bei so günstigen Verhältnissen ist es natürlich, dem Schüler so bald als möglich die Schriftsteller und nicht bloße Auszüge daraus in die Hand zu geben. Denn die Vortheile dieses Verfahrens sind zu einleuchtend, um nicht anerkannt zu werden. Schon das Bewußtsein, eine Schrift ganz zu haben, ist ein angenehmes; sie ist vollständig zu unserer Verfügung gestellt, wir dürfen uns daraus aneignen, so viel wir können und wollen, ohne befürchten zu müßen, eine ungeschickte oder unredliche Hand habe uns zuvor das Beste und Interessanteste weggenommen. Der Autor tritt uns vollständig gleichsam in eigener Person, so wie er ist, gegenüber, und es liegt schon darin etwas, was uns zu ihm hinzieht. Es muß einen ganz verschiedenen Eindruck machen, ob man z. B. zu einem Schüler sagt: Hier hast du den Homer, oder: Da ist eine Sammlung von Bruchstücken aus der Ilias und Odyssee. Das Interesse am Dichter und seinem Werk ist im ersten Fall gewiß gleich von vorne herein größer als im zweiten. Und diesem Interesse kann sich der Schüler nun auch ganz hingeben. Man läßt ihm vor Allem Zeit, sich in seinen Autor hineinzulesen und hineinzuleben, sich in seinen Inhalt zu vertiefen, ihn nach allen Richtungen hin zu durchdringen und in sich aufzunehmen; er lernt die Anlage der Arbeit im ganzen und die Ausführung im einzelnen kennen und verstehen; er sieht, wie alles an seinem rechten Platze ist, sei es um zur innern Festigkeit des Baues, sei es um zu seiner äußern Verzierung zu dienen; er bekommt eine klare Einsicht in die Stärke oder Schwäche der Beweisführungen des Autors, in die Schärfe seiner Entwicklungen, in die Schönheit und Kraft seiner Schilderungen, in seine ganze Denk- und Gesinnungsweise. Und den Weg zu diesem sachlichen Verständnis muß sich der Schüler gebahnt haben durch ein genaues Eindringen in die Sprache, in die Bedeutung des einzelnen Wortes, wie der Verhältnisse, in denen es auftritt, in den Bau der Sätze und Perioden, in den Gebrauch der Tropen, in die eigenthümlichen Schattirungen des Stils, was ihm eben dadurch erleichtert wird, daß er es zunächst nur mit dem Product eines und desselben Geistes, der wie in der Auffassung der Sachen, so in der Handhabung der sprachlichen Darstellungsmittel seine Einheit kund geben muß, zu thun hat. So vertraut mit Inhalt und Form des Buches bekommt endlich der Leser das angenehme Gefühl, sich darin heimisch zu fühlen; er hat sich Stellen gemerkt, die ihm vor andern schön und ansprechend erscheinen, die Wahrheiten enthalten, welche für ihn einen besondern Werth haben, indem sie vielleicht eigne Erfahrungen in prägnanter Weise aussprechen, während er von andern Ansichten des Autors abweichen oder im Widerspruch dazu stehen mag. Es bilden sich auf diese Art zahlreiche persönliche Beziehungen innigster Art zu dem Autor und seinem Werk, welche der Lectüre eigentlich erst ihre rechte befruchtende Kraft geben. Dieser ganze innere Proceß kann aber nicht vor sich gehen, ohne daß die eigenen Vorstellungen und Gedanken des Schülers bestimmt, berichtigt und vermehrt wer-

den; sein geistiger Gesichtskreis muß sich erweitern; sein Fühlen und Wollen bekommt neue Anregungen und Motive, sein Geschmack wird geläutert, kurz er ersteigt unvermerkt eine höhere Stufe der geistigen Entwicklung. Das gesunde Gefühl dieses Fortschrittes, das freudige Bewußtsein, sich in den Besitz eines tüchtigen Wissens und sichern Könnens gesetzt und durch eigene Anstrengung die geistige Kraft gestärkt zu haben, erzeugt in ihm eine dauernde Liebe und Dankbarkeit gegen den Autor, die ihn später noch oft dahin zurückführen wird, wenn auch nur um die Lieblingsstellen wieder aufzusuchen und das Bild der Charaktere, die ihn besonders angesprochen haben, neu zu beleben und sie tiefer zu begreifen. Der Autor bildet ein Stück von seinem Leben, er wird ihn nicht leicht wieder vergessen. Ein so günstiges Resultat ist vom Lesen einer Chrestomathie nicht wohl zu erwarten, und zwar um so weniger, je fragmentarischer sie ist und von je mehr Verfassern sie Stücke enthält. Diese sind meistens zu klein, um sich darauf fest anzusiedeln und behaglich nach allen Seiten hin auszubreiten, man verweilt zu kurz dabei, um recht hinein zu wurzeln, der Wechsel des Stoffes und der Personen ist zu groß, um jene dauernden und tiefer gehenden Beziehungen gedeihen zu lassen. Dessenungeachtet sind nach unserer Ansicht Chrestomathieen, selbst in den alten Sprachen, nicht zu entbehren. Denn es ist klar, daß nicht nur eine gewisse Summe positiver Kenntnisse, sondern auch eine gewisse geistige Reife erforderlich ist, ehe sich der Schüler mit Erfolg an die Lectüre eines Schriftstellers wagen kann. Er soll sich freilich zu diesem hinaufarbeiten, aber um das zu können, muß sein geistiges Vermögen schon einen bestimmten Grad der Kräftigung erreicht haben. Zwischen diesem Zeitpunct und dem eigentlichen Elementarunterricht ist, wenigstens wo die fremde Sprache schon mit dem vollendeten 8. oder 9. Jahr angefangen wird, eine Lücke, die nur durch eine Chrestomathie ausgefüllt werden kann, welche ihren Lesestoff nach Form und Inhalt der Fähigkeit des Schülers anpaßt und zur Vorbereitung auf die höhere Stufe verwendet. Dieses Bedürfnis tritt in erhöhtem Grade und auf längere Zeit vorzüglich für den französischen Unterricht ein aus dem einfachen Grunde, weil es an passenden Autoren zu einer Schullectüre mangelt. Es giebt nur wenige Bücher, die nach Inhalt, Form und Umfang ganz für die verschiedenen Arten von Schulen, in denen im Franz. unterrichtet wird, vom 10.—16. Jahr passen. Nirgends ist, wie es bei den alten Sprachen der Fall ist, durch allgemeinen Consens ein Cyklus von Schriften festgesetzt, der beim Unterricht zu durchlaufen wäre; ja man kann nicht wohl einen einzigen Autor aufweisen, von dem man sagen könnte, er müße unbedingt in der Schule gelesen werden. Im Gegentheil lassen sich gegen die meisten früher und jetzt gebrauchten gewichtige Bedenken erheben. Zunächst wird man alle eigentliche Kinderschriften, an denen übrigens das Französische keinen Ueberfluß hat, während das Englische reich daran ist, ebenso alle Romane, wie unschädlich sie auch sonst sein mögen, ausschließen müßen. Was der Knabe in der Schule liest, soll ihm ein solides, werthvolles Wissen geben, tüchtige Grundsätze einflößen, durch Anstrengung seine Kraft üben, nicht aber eine schnell vorübergehende Neugierde befriedigen und leichten mühelosen Genuß gewähren; es muß der ernsten und gründlichen Behandlung der Schullectüre, namentlich einer öftern Wiederholung, fähig und würdig sein. Demnach wird, um aus der franz. Literatur einige Beispiele anzuführen, die romanhaft bearbeitete Geschichte des Wilhelm Tell und Numa Pompilius von Florian nicht in die Schule gehören; auch die sonst so ansprechenden Erzählungen der Madame Cottin werden nicht zugelassen werden können, noch viel weniger aber der übersentimentale Roman Paul und Virginie von St. Pierre. Der Telemach von Fenelon hat sich trotz seiner schönen, ruhigen und würdigen Sprache, trotz seiner vielen ansprechenden Charaktere und der ehrwürdigen Gestalt des Verfassers selbst, in den latein. Schulen nicht halten können, weil man hier die Originale, Homer und Virgil, hat, und die Realschulen lassen ihn nicht zu, weil sie Nützlicheres zu thun haben, als die Abenteuer des Prinzen von Ithaka zu studiren. Die Henriade von Voltaire ist fast aus allen Schulen verschwunden, weil sie mehr lange Weile, als Liebe und Bewunderung des

Helden erzeugt. Sein Charles XII. hingegen würde eher für die Schule passen, wenn der Mann in nachhaltigerer und großartigerer Weise auf den Gang der Weltgeschichte eingewirkt hätte, sein Muth nicht in Tollkühnheit und seine männliche Festigkeit nicht in verrückte Hartköpfigkeit ausgeartet wäre.*) Montesquieu's „Considérations sur les causes de la grandeur et de la décadence des Romains“ wird sich immer noch für lateinische Schulen eignen, aber Realschulen liegt der Gegenstand zu fern. Unter den neuern Schriftstellern finden wir Mignet's Geschichte der französischen Revolution als häufige Schullectüre. Der Gegenstand ist freilich an sich und nach seiner welthistorischen Bedeutung großartig genug, die Darstellung meisterhaft; aber der berühmte Verfasser hat eine Ansicht von der Revolution, die wir nicht in unsere Schulen einpflanzen dürfen. Lamartine's Reise in den Orient hat zu wenig allgemeine Bedeutung und gegen seine Girondisten sind vom wissenschaftlichen Standpunct aus Bedenken erhoben worden, welche die Einführung in die Schule kaum gestatten. Die Werke der berühmten Historiker Michaud, Thierry, Thiers, Guizot u. A. sind wenigstens für jüngere Schüler, theils zu umfangreich, theils zu hoch. Mit der dramatischen Literatur ist man noch schlimmer daran; besonders wird die Auswahl aus der neuen Zeit, die wegen der Sprache hauptsächlich berücksichtigt werden sollte, sehr beschränkt sein (Weiteres s. in dem Art. franz. Sprache).

Was ist nun bei diesem Stand der Dinge zu thun? Man hat sich zum Theil damit zu helfen gesucht, daß man einzelne Schriftwerke für die Schule bearbeitete, wie z. B. Schriften von Lamartine, von Thierry, Barante, von der Frau von Staël. Man läßt unbedeutendere Abschnitte, zu Schwieriges oder irgendwie Anstößiges weg und glaubt sich so die Vortheile zu sichern, welche die Lectüre Eines Schriftstellers gewähren kann. Ist das Ganze ein Kunstwerk, so wird man bei diesem Verfahren jene verlieren, ohne die Vorzüge der Chrestomathie aus verschiedenen Schriftstellern sich zu sichern. Läßt man z. B. aus der Corinna der Fr. v. St. das eigentliche Romanhafte weg, das mit der heftigen Leidenschaft, in der es auftritt, freilich nicht in die Schule gehört, so ist das einheitliche Band zerrissen, man hat Bruchstücke und geht der Wirkung, die das Ganze als solches hervorbringen soll, verlustig. Dagegen hat man sich in Beziehung auf die Wahl des Stoffes die Hände gebunden. Man muß den Schüler vielleicht unverhältnismäßig lang mit einem Gegenstand beschäftigen, der für seine Gesammtbildung nur eine untergeordnete Bedeutung haben mag, wie dies eben bei der Corinna der Fall ist; so prächtig auch einzelne Schilderungen sind, man kann weder das Fortschreiten vom Leichtern zum Schwerern, wo es noch zu beachten ist, durchführen, noch auf den übrigen Unterricht die nöthige Rücksicht nehmen. Diese Auszüge aus Einem Schriftsteller werden deshalb nicht leicht eine allgemeine Verbreitung finden. Man wird für die oben bezeichnete Zwischenstufe immer wieder auf die eigentlichen Chrestomathien zurück kommen, die das Beste aus verschiedenen Schriftstellern zu entnehmen suchen.

Es entsteht nun die Frage, welche Anforderungen an ein solches Schulbuch zu machen sind, damit es seiner Bestimmung entspreche.

Da eine Chrestomathie zunächst ein Sprachbuch ist, so müßen die Stücke, welche sie enthält, aus Schriftstellern genommen sein, die von der Nation selbst für mustergültig gehalten werden, die aber deshalb nicht nothwendig immer die ersten Auctoritäten sein müßen. Der Inhalt muß in der allgemeinen Bildung des Schülers eine wesentliche Lücke ausfüllen, wobei die Rücksichtnahme auf künftige Berufsbildung nicht ganz ausgeschlossen ist; er muß aus Gebieten gewählt sein, auf denen der mittlere Schulunterricht sich überhaupt bewegt und wo die Kunst der sprachlichen Darstellung noch einen besondern Werth hat; also aus dem Gebiet der Naturgeschichte, der Geographie, der Geschichte, Moral, Religion und Poesie. Dieser Stoff darf aber nicht planlos untereinander geworfen werden, er muß nach den Gebieten, denen er entnommen, und

*) Inwiefern dem Inhalt nach besonders der Telemach und in mehreren Beziehungen auch Charles XII. sich nicht für eine Schullectüre eignen, hat gründlich und schlagend nachgewiesen: F. A. Wagler in Herrigs Archiv für das Stud. der neueren Sprachen, Jahrg. VIII u. X.

nach den darin herrschenden Gesetzen geordnet werden, so weit sich dies mit den Unterrichtszwecken der Chrestomathie verträgt. Wenn es wesentlich zur höhern Bildung eines Menschen gehört, daß er außer seinem Volk noch andere wichtige Culturvölker kennen lerne, um dadurch seinen Begriff der Menschheit zu läutern und zu erweitern; wenn es auch für die besondere Berufsbildung von hohem Werth ist, fremde Länder nach verschiedenen Seiten hin kennen zu lernen, wenn endlich zugestanden ist, daß zwischen der Sprache und dem Gesammtleben eines Volks die engste Wechselwirkung besteht, so daß das Volk aus der Sprache und diese aus dem Leben des Volkes zu einem wesentlichen Theile begriffen werden kann, so ist es gewiß ganz sachgemäß, daß die Chrestomathie vorzugsweise auf die Kenntnis des Landes, der Sitten, Gebräuche, Religion und Geschichte desjenigen Volkes Bedacht nimmt, in dessen Sprache sie geschrieben ist. Eine solche Kenntnis hat an sich schon einen unbedingten Werth. Bei aller Mannigfaltigkeit ist sie doch wieder von einem einigenden Band umschlungen und vermeidet so die Nachtheile von denjenigen Sammlungen, die ihren Stoff aus aller Welt hernehmen, und eben dadurch zerstreuen und verwirren. Jenes Ziel hat der Verfasser und sein Mitarbeiter Gruner besonders in dem 2. Theil der 1847 von ihnen herausgegebenen franz. Chrestomathie angestrebt und es wird in neuerer Zeit immer mehr als das einzig richtige anerkannt. Die griechische Chrestomathie von Schmid und Metzger, 2. Aufl. Stuttg. 1850 beruht im wesentlichen auf derselben Anschauungsweise; sie ist gerade bei der griech. Sprache um so berechtigter, als nur bei dieser Einrichtung vielen Schülern, welche die Schule mit dem 14. Jahr verlassen, die Möglichkeit gegeben ist, noch einen umfassendern Blick in das ganze Leben des griechischen Volkes zu thun. Die Chrestomathie muß namentlich für die unteren Classen vom Leichtern zum Schwereren fortschreiten; darf man auch in dieser Beziehung nicht zu ängstlich sein, so ist dieses Erfordernis doch ein nothwendiges und giebt der Chrestomathie einen besondern Werth gegenüber von einem ganzen Schriftwerk. Die verschiedenen Stilarten sind theils durch die Verschiedenheit des Stoffs gegeben, wie Beschreibungen, Schilderungen, Erzählungen, theils können sie leicht an geeigneten Stellen absichtlich aufgenommen werden, wie z. B. Briefe in geographischen Stücken, bei Reiseberichten, politische Reden in der Geschichte, Kanzelreden im Gebiet der Religion. Verschiedene Formen der Poesie können in einem Anhang beigefügt werden *). Es ist daher gar nicht nöthig, eine Chrestomathie nach den Stilarten anzulegen. Noch weniger wird es den Zwecken der Schule, für welche sie nothwendig ist, entsprechen, den Stoff literarhistorisch zu ordnen. Das Interesse an der geschichtlichen Entwicklung der Sprache erwacht erst später. Indessen hindert dies nicht, vorläufig einzelne Proben von frühern Entwicklungsstufen, z. B. unter den historischen Stücken zu geben. Aber darauf müßen wir schließlich noch einen besondern Nachdruck legen, daß die ausgewählten Stücke keine bloße Fragmente, ohne Anfang und Ende seien, sondern ein in sich abgeschlossenes Ganze bilden. Stellt man, wie oben gefordert worden ist, Gleichartiges zusammen, entnimmt man einem und demselben Schriftsteller womöglich eine größere Masse von Stücken, und ist der Stoff hauptsächlich dem Gebiet des Volkes entnommen, in dessen Sprache die Chrestomathie tiefer einführen soll, so werden ihre Nachtheile bedeutend vermindert werden. Der Schüler bewegt sich dann längere Zeit auf demselben Gebiet in der gleichen Darstellungsweise; die Abwechslung findet in einem Grade statt, wie sie bei der Altersstufe, um die es sich handelt, mehr angenehm und erfrischend, als schädlich ist; er bereichert sich aus verschiedenen Gebieten mit werthvollen Kenntnissen, er lernt die Sprache aus einem weitern Bereich kennen, als wenn er nur Einen Schriftsteller liest, und indem er sich an dem Anschauen kleinerer einfacher Bilder übt, bereitet und stärkt er sich zum Erfassen größerer und complicirterer Kunstwerke.

*) Nägelsbach's Urtheil über die lat. poet. Chrestomathien aus Ovid und den Elegikern s. in dem Art. Classische Schullectüre II.

Zur weiteren Orientirung über die Chrestomathie-Frage s. Mittelschule von Schnitzer und Kapff: die Chrestomathie-Noth in Württemberg von Schnitzer, Jahrg. 1845; Schmid: über griech. Chrestom. Jahrg. 1846. **Wildermuth.**

Christliches Gymnasium, s. Privatgymnasium.

Christliche Bildung, s. Bildung.

Christliche Pädagogik, s. Pädagogik, ihre Richtung.

Classenlehrsystem und Fachlehrsystem (kürzer: Classen- und Fachsystem) und Classenlehrersystem und Fachlehrersystem. Hiemit pflegt man zwei verschiedene Weisen zu bezeichnen, nach denen das Zusammensein von Schülern sich geordnet hat, um gehörigen Unterricht erhalten zu können.

Das Eigenthümliche des Classenlehrsystems besteht darin, daß die Schüler einer bestimmten Schulabtheilung in allen Gegenständen, welche auf der betreffenden Schulstufe zu behandeln sind, den Unterricht in dauerndem Beisammenbleiben empfangen; das Eigenthümliche des Fachlehrsystems aber darin, daß die Schüler nach dem jedesmaligen Stande ihrer Kenntnisse in den einzelnen Lehrgegenständen zu Gruppen von gleichstehenden Schülern versammelt werden, um den für ihren Bildungsgrad eben berechneten Unterricht in den einzelnen Gegenständen zu empfangen.

Diese verschiedenen Einrichtungsweisen mögen sich vielmals durch äußerliche Umstände eingeführt haben, wenn es galt, eine größere Schülermasse zu bewältigen und mit einiger Uebersichtlichkeit in unterrichtliche Thätigkeit zu versetzen. So lange indessen beide Einrichtungsformen nur aus der äußerlichen Oekonomik der Schulverwaltung hervorgehen, sich mithin nur als Auskunftsmittel erweisen, um äußerlich eine aufwuchernde Schülerzahl zu bewältigen, kann weder die erstere noch die letztere ein Gegenstand weiteren pädagogischen Interesses sein, sondern bleibt lediglich eine Frage des Schülerencasernements, welche an diesem Orte weder zu erheben, noch zu erledigen ist; sie können aber auch in Anwendung gebracht erscheinen in Kraft von hellerkannten Gedanken oder von ernstlich verfolgten Bestrebnissen auf dem Gebiete einer ins Große greifenden Erziehungsthätigkeit. Sie organisiren sich dann zu Gestaltungen, welche den Namen von Schuleinrichtungssystemen verdienen; nehmen ein Interesse bei den Pädagogikern der Schule (z. B. Herbart, Werke Bd. 11, S. 267 ꝛc. Beneke II, 657, 717. Baur 344, Thaulow Gymn.-Päd. S. 217—9, Palmer 561, Waitz S. 365, Zerrenners u. A. zu geschweigen,) und des Staates in Anspruch und bedingen eigenthümliche Einrichtungen im Schulwesen.

Beide Systeme haben in der Verwirklichung ihrer Einrichtung äußerlich das Uebereinstimmende, daß sie auf Schüler von möglichst zusammengehörender Bildung in einer und derselben Zeit durch den Lehrer wirken lassen wollen; das Fachsystem ist genöthigt, seine Schüler nach der Zahl der Lehrfächer und der Hauptlehrstufen an denselben abzutheilen; das Classensystem bedarf nur so viel Abtheilungen, als Hauptstufen an der Gesammtbildung, die eine Schulart zu Wege zu bringen hat, zu unterscheiden sind.

Nach dem Fachsystem muß jede Schule sich in so viele Schulen mit eben so vielen Lehrern facultätsmäßig auflösen, als sie Lehrgegenstände hat und jeder dieser Gegenstände hat sich in so viele gesonderte Schülerabtheilungen zu scheiden, als es Hauptlehrstufen in demselben giebt. Wie complicirt bei genauer Ausführung! — Im Classensysteme sind höchstens so viel Classen nöthig, als die der bestimmten Schulart anheimfallende Lebensperiode des Schülers Jahre zählt. Es ist das einfachere. Eine Volksschule größerer Städte z. B. wird also höchstens 6—8 Classenstufen haben, wenn die Schüler vom 6. bis 14. J. schulpflichtig sind. Das Fachsystem könnte nur als ein vervielfachtes, in Fluß gesetztes Classensystem angesehen werden (weshalb Hergang nicht unpassend es das System „der wandelnden Classen" nennen will), dieses aber als ein vereinfachtes und stillgestelltes Fachsystem („System der stätigen Classen"), wenn nicht ein tieferer, innerlicher Unterschied zwischen beiden vorhanden sein sollte. Dieser

wird aber an der Bildung selbst, welche gemäß den verschiedenen Schulsystemen erzielt wird, in der That zu finden sein.

In dem Wesen und in der Gestalt der Bildung nämlich, zu welcher die Jugend durch die Schulen geführt werden kann, läßt sich ein solcher Bestandtheil, der zugleich der fundamentale ist, wohl unterscheiden, dessen Sicherstellung der Gegenstand eines allgemeinen Interesses für eine nationale politische oder kirchliche Gemeinschaft sein muß, wenn sie selbst fortbestehen will. Gleichheit der Sitte, Reinheit der Sprache, Uebereinstimmung der Gemüthsrichtung, Vertrautheit mit den Glaubensanschauungen, sicherer Mitbesitz heiliger Güter können solche Anliegen werden, die auch durch die Schule jedem Einzelnen im nachwachsenden Geschlecht eigen werden sollen. Diese Gegenstände können von so erheblichem Werthe erscheinen, daß sie Objecte der öffentlichen Wahrnehmung und Betreibung werden und zwar so, daß über und neben denselben andere Bildungsinteressen, welche den Einzelnen angehen, unterdessen nicht weiter Gegenstände der allgemeinen und öffentlichen Pflege werden. Um nun zu wirklich bildender Kraft in dem Schüler zu gelangen, wird die erziehliche Einwirkung der Schulthätigkeit nicht bloß die Gestalt der die Sonderinteressen des Einzelnen abschwächenden und herabstimmenden Gemeinsamkeit, sondern auch die der aneignenden und gewöhnenden Gleichförmigkeit erhalten müßen.

So war es von Anfang an in denjenigen Schulen, durch die, insbesondere auf öffentliche Veranstaltung, irgend ein werthes Bildungsgut für die Gemeinschaft gesichert werden sollte. Das Beisammensein des Mindergeförderten mit dem Mehrgeförderten erschien hierbei nicht als ein Schaden oder als eine Störung für beide, sondern es wurde gerade darin ein mit Vortheil für beide in Rechnung zu stellendes pädagogisches Moment erkannt. Wer zur Befriedigung des egoistischen Interesses lehrt oder lernt, wird freilich hiebei seine Rechnung nicht finden, aber das Ganze — hat sie gefunden und wird sie immer wieder finden.

Jene für Erhaltung der Gemeinschaft erforderlichen, allen Einzelnen zukommenden, allgemeinen Bildungsgrundlagen aber zu pflegen, haben bestimmte Schulen zu ihrer ausdrücklichen Aufgabe. Es wird in der Aufgabe dieser Schulen liegen, ihrem Einrichtungssystem eine Gestalt zu geben, durch welche die Bildung nicht sowohl im Wege methodischer Abstufung buchmäßig eindocirt, als bei dauerndem Zusammenbleiben successive durch Vorleben und Miterlebenlassen zugeführt wird. Dies ist die Gestalt eines familienartigen Zusammenseins. Schulen dieser Art sollen die Volksschulen im weitesten Sinne des Wortes sein, und in gewissem eingeschränktem Sinne auch die Schulen, welche das Allgemeininteresse wissenschaftlicher Bildung zu wahren haben. Es ist selbstverständlich, daß sich auch an den Schülern solcher Schulen für das Allgemeininteresse allerhand Neigungen und Interessen besonderer Art werden erkennen lassen und zur Geltung bringen wollen; aber auf dieselben in singulärer oder individualisirender Weise Rücksicht nehmen wollen, hieße den Charakter aufheben, den eine bestimmte Schule durch die Aufgabe erhalten hat, die wesentlichen Grundlagen für die allgemeine Bildung des Volkes zu geben.

Als Luther rieth, die Schüler der durch die Reformation ins Leben gerufenen und mehr und mehr sich ordnenden Schulen der Städte in Haufen oder in Classen zu bringen, wurde freilich die uranfängliche Form eines schwerfälligen, horden- oder collegienmäßigen Zusammenlaufs der einzelnen Vagirenden, welche sich ad libitum vordem bei diesem oder jenem berufenen Lehrer zur Befriedigung ihres individuellen Lerntriebes zufällig aus aller Welt zusammen gefunden hatten und durch denselben halten ließen, unterbrochen, aber, insofern als der Theilungsgrund für das Zustandebringen der Haufen nicht der Lehrgegenstand war, sondern die Gleichmäßigkeit des Schulalters und in Folge davon auch der erlangte verhältnißmäßige Gleichstand der Bildung, so wurde das Princip des dauernden Verweilens unter der leitenden persönlichen Einwirkung ein und derselben Lehrerpersönlichkeit damit eben so deutlich

bezeichnet, als wirksam gesichert. Hiemit war nun eine durch Einfachheit sich charakterisirende und empfehlende Organisation für die Schule begründet, welche in ihren Formen und Zielen von Trotzendorf, Neander, Sturm u. Anderen immer strenger und weiter ausgebildet und festgestellt worden ist und die sich in der Gestalt des Classensystems bis an unser Jahrhundert heran als Grundform des deutschen, und vorzugsweise des evangelischen Schultypus erhalten hat, wie mannigfach auch seitdem die Modificationen gewesen sind, die, nach Ort und Zeit verschieden, nach und nach hineingebracht worden sind und von denen weiter unten die Rede sein wird.

Andrerseits ist nun aber sicher nicht zu übersehen, daß auch da, wo es dem öffentlichen Schulinteresse darauf ankommt, Uebereinstimmung in der Bildung bei gewissen Schichten oder Kreisen zu Wege zu bringen, durch entsprechende Einrichtung der Beschulung sich Unterschiede hervorbilden, und wie diese ihren Grund haben theils in unzweifelhafter Begabung, theils in angeborner Neigung, theils in offenkundigem Bedürfnis, oder in der unvermeidlichen Berufsthätigkeit, oder in der sich anbietenden natürlichen Beschaffenheit des Orts, so verdienen sie gewiß, wenn es im besonderen Beruf für den gemeinen Nutzen zu ausgezeichneten Leistungen kommen soll, ihre ernstliche Berücksichtigung, sowie sie dieselbe auch immer in Anspruch genommen haben. (Ursprung des Privatunterrichts neben dem öffentlichen.) Wenn das Bildungsbedürfnis als Angelegenheit jedes Einzelnen in egoistischem Triebe zu befriedigen versucht wird, dann wird der Einzelne veranlaßt sein, gerade denjenigen Lehrer aufzusuchen, der hoffen läßt, seinem individuellen Bildungstriebe förderlich zu werden. Die in ihrer Kunst oder Wissenschaft zu Rufe Gekommenen werden dann die lehrenden Mittelpuncte für derartige Lernbegierige in den einzelnen Disciplinen. Es scheint so ehemals die Stellung der Professores entstanden zu sein und das um dieselben sich sammelnde Collegium sich so ergeben zu haben. Hierin ist aber auch die Grundlage und Grundform für das enthalten, was zum nachherigen Fachsystem in den Schulen wurde.

Ist das Classensystem die ursprüngliche und natürliche Form, welche die Schule als öffentliche Veranstaltung zur Darbietung einer gemeinsamen Bildung für Alle annimmt: so wird das Fachsystem sich an einer Schulanstalt auszubilden versuchen, wo entweder der Neigung und Begehrlichkeit der Einzelnen überlassen bleibt, sich nach Auswahl ihre Bildung zu suchen, oder wo man in ausdrücklicher Vorsorge derselben entgegenkommt. In solche Schulen nur konnte das Fachsystem mit Erfolg eintreten, welche zu ihrem Besuch keine Verpflichtung für jeden aufzuweisen hatten, sondern deren Besuch vielmehr nur aus freier Selbstbestimmung erfolgen kann; die also zur Vermittlung einer besonderen gelehrten oder technischen Bildung vorhanden sind, deren Erwerbung aber immer Sache des Einzelnen bleiben muß. Nach den Lehrgegenständen, nämlich nach den Sprachen, den Realien, der Mathematik muß in diesen Schulen jeder einzelne Schüler gemäß seinem Bildungsstandpuncte seine Stelle erhalten, z. B. etwa so, daß einer in beiden alten Sprachen oder nur in einer in Prima, in den neueren in Tertia, in der Mathematik in Secunda sich zugleich befinden konnte. *) Eine Einrichtung, die dem Bedürfnisse des Einzelnen solchergestalt Rechnung zu tragen beflissen ist, ist das Fachsystem der Schule.

Es wird von der geschichtlichen Wahrheit wenig abweichen, wenn bis auf Weiteres angenommen wird, daß das Fachsystem in Uebertragung des romanisirenden, aka=

*) Eine Modification des Systems hatte Bernhardi in Berlin eingeführt, indem er das Friedrich-Werder'sche Gymnasium in 3 Bildungsstufen theilte, VI und V, IV und III, II und I; ein Schüler konnte nun zwar in verschiedenen Fächern verschiedenen Classen angehören, aber nicht verschiedenen Stufen; wer im Lateinischen in Ober-III war, im Griechischen in IV oder Unter-III, mußte warten, bis er in allem zur Versetzung in II reif war (Beneke 719). Das ganze Fachsystem setzt voraus, daß die betreffenden Fächer in den verschiedenen Classen auf die gleichen Stunden fallen, also auch dieselbe Stundenzahl haben, was vollständig nirgends ausführbar ist.
D. Red.

demischen Collegienwesens in die Schulen durch die pädagogisirenden Jesuiten, welche auf das Bildungswesen in den ihrer Einwirkung offenen Ländern ehedem einen wichtigen Einfluß zu gewinnen verstanden, gekommen sei. Gewiß ist, daß die künstliche Organisationsweise, welche das Fachsystem nöthig macht, zuerst in geschlossenen Erziehungshäusern, die im Unterschiede zu den öffentlich veranstalteten Schulen errichtet wurden und in welchen die Unterrichtsertheilung angeblich eine zweckmäßigere, d. h. dem Einzelbedürfnis anpaßlichere Gestalt erhalten sollte, in Anwendung gekommen ist. In diesen hatte man nicht bloß das Anliegen, den Anforderungen besorgter Eltern, welche die Söhne zur Erziehung anvertrauten, mit ganz besonderer Dienstaufmerksamkeit entgegen zu kommen und sich durch Erzielung ganz besonders bemerklichmachender Lernfortschritte in den einzelnen Lehrobjecten bei den Zöglingen auszuzeichnen, sondern man war, wenn irgendwo, wirklich in der Lage, dem Einzelbedürfnisse Genüge zu thun, was bei den öffentlichen Erziehungsanstalten nur im allerseltensten Falle vollständig angeht.

Es ist begreiflich, daß in einem Hause, das nach Räumen und Persönlichkeiten zum Betriebe von Lernexercitien aller Art für eine angemessene Schülerzahl eingerichtet ist, sich solch System, das ein größeres Schülergemenge genauer zu sichten und das die Masse durch Eindringung auf den Einzelnen zu bewältigen sucht, geordnet und mit unzweideutigem Erfolge durchführen lassen wird. Die öffentliche Schule wird das complicirte Fachsystem niemals vollständig in Vollzug setzen und in ungestörtem Gange auf die Dauer erhalten können.

Franke (Praecipua capita, quibus Paedagogium Glaucha-Halense differt a plerisque Scholis publicis 1698), der bei seinen Erziehungsbestrebungen den Ruf, welchen die Jesuiten in der Erziehungs- und Schuleinrichtungskunst zu seiner Zeit in gewissen Kreisen bereits zu erlangen gewußt hatten, obschon ihr Bildungsziel nur auf weltförmige und vielseitige Abglättung auslief, nicht unbeachtet lassen durfte, wenn ihn nicht sein seelsorgerischer Trieb, dem er auch in der Erziehung und Unterweisung gewissenhaft Genüge that und dem zufolge er jedem einzelnen Schüler in der Erlangung der Heilserkenntnis und in der Heiligungsbestrebung förderlich zu werden suchte, darauf hin gedrängt haben sollte, mußte im Gegensatze zu dem die damaligen öffentlichen Schulen beherrschenden Classensysteme günstig für das den Schulkörper bei größerer Bewegung erhaltenden Fachsystem in den von ihm in's Leben gerufenen Anstalten gestimmt sein. — Die Philanthropen, denen es darauf ankam, ihre Erziehungs- und Unterrichtsweisen der Neigung und oft dem Scheinbedürfnisse des Einzelnen zuvorkommend mit angeblicher Naturmäßigkeit anzupassen, bezeigten sich in ihren Anstalten als ganz besonders ausgesprochene Pfleger des Fachsystems. — Von den Privatunterrichtsanstalten solcher ganz eigenen Formationen her wußte sich das Fachsystem auch den größeren öffentlichen Schulorganismen zu empfehlen, je mehr leider der Gedanke auch bei diesen Eingang fand, daß in denselben ein jeglicher Einzelne nur das Seine suchen dürfe, nicht aber in solidarischer Weise eine Bildung für das Ganze zur Abwehr einer verdummenden oder einer egoistisch witzigenden barbaries im Auge zu behalten habe. Wie leicht sich nun auch ein vollständig durchgebildetes Fachlehrsystem für die in Aussicht gegebene Berücksichtigung und Bedienung jedes einzelnen Schülers jeder oberflächlichen Beurtheilung und schnell zufahrenden Vollziehung anzuempfehlen wußte, so ergab sich doch, wo es in Anwendung gebracht worden war, daß zwar nach der Seite des Unterrichts Manches in wirksamer Weise an Einzelnen geleistet wurde, daß jedoch, wenn dasselbe anderswo als auf geschlossenen Anstalten, in welchen noch andere als die unterrichtlichen Factoren von bildender Mitwirkung werden können, in Anwendung gebracht wird, der pädagogische Nachtheil zu Tage kam.

So ist denn auch wohl gegenwärtig nur in geschlossenen, der öffentlichen Aufsicht mehr oder weniger entzogenen Lehranstalten ein Fachsystem in seiner vollen Gestalt in etwelchem Gebrauch; in öffentlichen Schulanstalten, in welchen es etwa seiner Zeit in Anwendung gewesen, ist es, außer in einigen Lehrgegenständen, wie Singen und Zeichnen, nicht in weiterem Gebrauch, und wohl selbst durch öffentliche Verordnungen in Abgang gebracht,

wo man aus Rücksicht auf allerhand Wünsche die Beseitigung verzögert haben mochte, wie dies die Schulstatistik und Schulgesetzgebung näher nachweisen wird. Vgl. in Bezug auf Preußen die Verfügung vom 7. Jan. 1856 in Mützell's Zeitschrift f. d. G.-W. 1856, Febr., S. 199, Hannover: Instruction für Classenordinarien 1833, Württemberg: Schulordnungsentwurf von 1848, S. 124, 173, Oestreich: Organisation von 1849, S. 9, 82, 197, 255, Kirsch, Volksschule 1, 411, Eilers (Meine Wanderung ꝛc. 1857, Th. II, S. 174) sagt: „dem Uebel des Conflictes zwischen den Leistungen der Gymnasiasten in den Sprachen und der Mathematik, welches störender in das ganze Unterrichtswesen eingreift, als man gewöhnlich glaubt, läßt sich nur dadurch ausweichen, daß man besondere Curse für den mathematischen Unterricht einrichtet."

Da indes nicht zu verkennen war, daß in dem Fachsystem sich Gedanken zur Geltung zu bringen suchten, welche Berücksichtigung verdienen, so fanden sie dieselbe auch bei den Anhängern des Classensystems. In Folge davon wurde es seitdem der organisirenden Schulkunst ein Anliegen, die Einrichtung einer Schule so zu veranstalten, daß, wenn auch nicht beide Systeme neben einander in Combination herlaufend in ihr zu finden sind, so doch die Vortheile zu erhoffen sein sollen, welche jedes System für sich darzubieten weiß, ohne die Nachtheile, die mit seiner einseitigen Befolgung verbunden sind, in den Kauf nehmen zu müßen. Es galt, in die Einförmigkeit und leicht erschlaffende Einseitigkeit des Classensystems alle die belebenden Reize hineinzulegen, welche das Fachsystem in der That dadurch besitzt, daß es den Schüler allemal seinem Standpuncte gemäß unterrichtlich bethätigen ließ, andererseits aber auch den Schüler der Unstätigkeit zu entziehen, zu welcher er sich durch das Fachsystem verurtheilt findet, und ihn in einer Gemeinschaft von dauernder Art zu fixiren. Dies war zu ermöglichen durch die Classenzusammensetzung aus wirklich zusammengehörigen Schülern und geeigneten Lehrerpersönlichkeiten. Einer jeglichen Classe eines Schulorganismus mußte ein Zielpunct in sicherer Erreichbarkeit gesetzt werden, damit die Aufnahme oder Versetzung in eine Classe nur bei oder nach Erreichung des Classenstandpunctes stattfinden könne. So konnte man hoffen, Classen zu erhalten, deren Mitglieder sich im Gleichschritt unterrichtlich behandeln und erziehlich vorwärts bringen lassen, wie dies hier nicht weiter zu verfolgen ist. Es mußte aber gleichfalls die geeignete Bestellung der Classe mit Lehrern in's Auge genommen werden. (Vgl. d. Art. Classentheilung.)

Begegnet nämlich konnte dem Misverhältnisse in der fortschreitenden Entwickelung des Schülers, das man bei dem Classensystem zu fürchten hat, dadurch werden, daß derselbe entweder nach allen Seiten und wie Graff wollte auf allen Stufen seiner Bildung einer und derselben Persönlichkeit unterstellt blieb;*) oder dadurch,

*) Graff verlangt, wo 8 (6 ꝛc.) Schülerjahrgänge und 8 (6) Lehrer beisammen seien, solle jeder Lehrer einen ganzen Jahrgang beim Eintritt übernehmen und 8 (6) Jahre lang fortführen, was nur unter der Voraussetzung keine Grausamkeit sein würde, daß keiner der Lehrer untüchtig wäre. (Näheres s. bei Palmer, Beneke a. a. O.) In Schottland hat jeder classische Lehrer seine Schüler in seinen Fächern durch alle 4 unteren Classen, d. h. bis zur Rectorsclasse zu führen (Voigt, engl. und schott. Unterrichtswesen S. 121); da aber alle Schüler dort ohne Rücksicht auf ihre Fortschritte mit einander aufsteigen, so findet man eben hierin einen Hauptgrund der ungenügenden Erfolge (s. Beneke). Dagegen wird man wohl thun, an höheren Anstalten, wo ein Schülerjahrgang eine Classe bildet, tüchtige Lehrer an einander grenzender Classen so mit einander wechseln (rotiren) zu lassen, daß jeder seinen Jahrgang 2, 3 Jahre lang behält; wo mit jedem Jahr ein anderer Classenlehrer eintritt, lernen Lehrer und Schüler sich nicht gehörig kennen, und der Lehrer mag schwerlich hoffen, daß sein Unterricht tiefere Wurzeln schlage und die Herzen der Schüler in dauernder Pietät ihm anhangen; weniger als 2 Jahre bei einem Lehrer ist zu wenig, mehr als 4 Jahre zu viel. Um übrigens in solchen Dingen den Schulvorständen und Behörden freieren Spielraum zu lassen, sollte überall die Einrichtung bestehen, daß ein Lehrer durch seine Anstellung zwar auf eine bestimmte Besoldung, nicht aber auf eine bestimmte Classe ein ausschließliches Recht erwirbt; abgesehen von der zweckmäßigeren Verwendbarkeit wird er dann auch mehr Reiz haben, an seiner Fortbildung zu arbeiten, und weniger einrosten. D. Red.

daß die Pflege der einzelnen Seiten der Entwickelung am Schüler verschiedenen Personen anvertraut wurde, welche zur Bewahrung der Continuität auf den einzelnen aufsteigenden Stufen dieselben blieben.

So kam man zu derjenigen Gestaltung, welche das Classensystem seinen beiden Hauptzügen nach in den Schulen gegenwärtig an sich trägt.

Entweder nämlich wird, wie auch vordem geschehen, annoch die ständige Schülergemeinschaft einer Classe durch einen bestimmten einzigen Lehrer in allen Fächern unterrichtet — das Classensystem ist dann ein Classenlehrersystem; oder es wird dieselbe Classengenossenschaft von mehreren Lehrern unterrichtet, deren jeder ein bestimmtes Fach bei ihr vertritt: Fachlehrersystem. — Hiernach ist ein Classenlehrer an einer mehrclassigen Schule derjenige, welcher die Unterweisung einer bestimmten Classe entweder ausschließlich, oder doch in den meisten und hauptsächlichsten Gegenständen oder wohl gar mehrere Schulstufen hindurch zu betreiben hat. Die Ertheilung des Unterrichts durch Classenlehrer ist in allen denjenigen Schulen als die naturgemäßeste und ersprießlichste erkannt worden, in welcher noch die Wahrnehmung der pädagogischen Seite einen hervortretenden Hauptbestandtheil in der Lehrerthätigkeit bilden muß, und wo vorauszusetzen ist, daß die durch den Unterricht zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten in so sicherem Besitz bei ein und derselben Person sind, daß die Betreibung der einzelnen Gegenstände ihr unbedenklich überlassen werden kann. Dies wird vollständig der Fall sein können in den Elementar- und Volksschulen jeder Art, namentlich in allen Mädchenschulen, sofern in denselben, wie in manchen der größeren Städte, nicht fremdsprachlicher Unterricht zu treiben ist; es würde sogar auf Gymnasien und Realschulen in ihren unteren Stufen noch mit großem Nutzen in Ausführung gebracht werden können, wenn dieser nicht vielleicht da und dort Hindernisse äußerlicher Art, etwa aus der Zahl der zu ertheilenden Lehrstunden, sich entgegenstelleten*); dagegen aber wird auf den oberen Stufen der gelehrten Schulen, sowie auf allen Stufen der Berufsschulen von der stricten Anwendung des Classenlehrersystems Abstand und in den ersteren nur auf ein gemischtes System d. h. Bestellung der Classenordinarien, in deren Hand möglichst viele Fächer zu vereinigen sind,**) Bedacht genommen werden müßen, weil die Wahrnehmung pädagogischer Geschäfte bei dem Lehrenden im günstigen Falle an seiner Thätigkeit nicht mehr in den Vordergrund zu treten haben wird, da nicht anzunehmen ist, daß in ein und derselben Person eine jegliche Seite der in der Schule zu behandelnden Unterrichtsobjecte in so ausgezeichneter Weise zur Ausbildung gekommen sei, als es der Unterricht auf den bezeichneten Stufen jener Schulen erheischt, auch kein einzelner Lehrer mit so vielen Unterrichtsstunden zu beschäftigen sein wird, als der Schüler zu empfangen hat.

Das Classenlehrersystem prägt seine Eigenthümlichkeit an dem Schüler, Lehrer, Vorsteher und Schulorganismus sehr deutlich aus. Der Schüler hat nicht bloß einen einheitlichen persönlichen Anhalt für sein Gemüthsleben innerhalb des Schulbereichs, sondern er hat auch in demselben ein Organ, welches im Stande ist, durch seinen Unterricht fortwährend auf Ausgleichung der Verschiedenheit, welche die Ausbildung in den einzelnen Fächern am einzelnen Schüler misverhältnismäßig nehmen will, mit Leichtigkeit hinzuwirken. Es ist leicht, zu einem bestimmten und sicheren Urtheil über den Schüler zu gelangen. — Der Lehrer, der alle Lehrfächer seiner Classe zu vertreten hat, muß für seine Fächer eben dadurch vor einem Einseitigwerden in seiner Lehrerausbildung und Bethätigung geschützt sein; nicht allein wird er nämlich durch das Classensystem in

*) Doch werden Schönschreiben, Zeichnen, Singen, meistens auch Rechnen, Turnen passend Fachlehrern übertragen. Die Red.

**) In Bezug auf die Classenordinarien ist sehr gut, was die Verfügungen für Preußen und Oesterreich a. a. O. und das Separatvotum (von Roth) im württemb. Schulordnungsentwurf enthalten; Roth sagt namentlich: „Lateinisch und Griechisch gehören in jeder Classe durchs ganze Gymnasium in dieselbe Hand.“ Die Red.

die Lage versetzt, sich in Kenntnis erhalten zu müßen mit dem Standpuncte, welchen die unter und über seiner Classe befindlichen Stufen in ihrer Bildung einnehmen, sondern er wird auch die Pflege eines jeden in seiner Classe vorkommenden Lehrzweiges nach der Bedeutung, welche derselbe für die Gesammtbildung hat, wahrnehmen müßen, er wird in allen Lehrgegenständen seiner Stufe sich als geschickter Lehrer zeigen müßen, und bei solcher Geschicklichkeit wird er immer die anziehende Aufgabe haben, die einzelnen Lehrgegenstände der dürren Schulmäßigkeit zu entkleiden, welcher sie unter der Hand des Fachlehrers so leicht verfallen, überhaupt eine Wirklichkeit aus einer Behandlungsweise des Gegenstandes machen können, die mehr der Zukunft anzugehören scheint, als der Gegenwart, nämlich aus der sogenannten Unterrichts concentration (s. d. Art.). Verwandtes in den verschiedenen Lehrgegenständen kann er mit Leichtigkeit so zusammenstellen, daß eines das andere erhelle und eines die Wirkung des andern verstärke. Er ist in der Lage, dem Schüler das Lernen sehr zu erleichtern. Je größer nämlich die Zahl der Lehrer ist, welche auf den Schüler wirken, um so leichter wird derselbe durch die Verschiedenheit, welche die einzelnen Gegenstände durch die einzelnen unterrichtenden Persönlichkeiten erhalten, in seiner Lernthätigkeit beirrt und aufgehalten. — Der Schulvorsteher hat beim Classenlehrersystem, sobald er über die Vertheilung der Classen an die einzelnen geeigneten Persönlichkeiten hinweg ist, was freilich oft eben so mislich, als es immer wichtig ist, ein leichtes Geschäft hinsichtlich des Lectionsplanes und der Leitung und Ueberwachung des Ganzen, welche allerdings ebenso nothwendig bleibt, als bei dem Fachlehrersystem, um die einzelnen Theile des Gliedbaus in Gesundheit und zweckmäßiger Thätigkeit zu erhalten. Der Schulorganismus läßt beim Classenlehrersystem innigere und herzlichere Beziehungen zu, Lehrer und Schüler kommen einander näher und die einzelnen Classen sammt den Lehrern treten, ohne die Gemüther der einzelnen Schüler für unterschiedliche Lehrer oder Fächer Partei nehmen zu lassen, in einen erwünschten Wetteifer. Die Ordnung des Ganzen wird, da ihre Aufrechterhaltung in jeder Classe nur in der Hand eines Einzigen ruht, sich leichter und erfolgreicher erhalten. Eine Schule trägt bei vollständigem Classenlehrersystem unter der Voraussetzung, daß die geeigneten Lehrerpersönlichkeiten vorhanden sind, die Bürgschaft in sich, daß sie ihre Aufgabe auf das erfreulichste lösen werde; anderntheils sind freilich auch allerhand Misstände, die der schul- und lebenserfahrene Mann sich selber zu sagen weiß und die eben mit der menschlichen Mangelhaftigkeit zusammenhängen, auch zu fürchten und darum gilt es, ihrem Eintritte in rechten Zeiten mit aller Kraft und Weisheit vorzubeugen.

Ein Fachlehrer im engen und eigentlichen Sinne ist an einer Schule ein solcher, der zur Ertheilung des Unterrichtes in einem besonderen Fache in außerordentlicher Stelle angenommen ist, das von den ordentlichen Lehrern der Schulanstalt nicht betrieben wird, z. B. im Singen, Schreiben, Zeichnen, in Mädchenschulen auch wohl im Französischen, Englischen, in Seminarien für Gartenbau ꝛc.; im allgemeineren Sinne ist es aber jeder Lehrer, der gemäß einem bestimmten Principe in der Vertheilung der Lectionen des Schulunterrichts den Unterricht in einem bestimmten Fache zu ertheilen hat. Das System des durch Fachlehrer zu ertheilenden Unterrichts wird in Anwendung kommen können in mehr oder minder zusammengesetzten Volksschulen der Städte; nicht ganz zu umgehen wird es sein auf der mittlern und oberen Stufe der Gelehrtenschulen; nothwendig wird es in den Berufs-, Kunst- und Gewerbeschulen. Je mehr nämlich das Bedürfnis am Schüler hervortritt, von besonderen Seiten in eigenthümlicher und möglichst ausgezeichneter Weise seiner Ausbildung wegen angefaßt zu werden, um so mehr wird es sich empfehlen, daß diese Anfassung allemal derjenigen Person übergeben werde, welche in einem Lehrercollegium gerade den betreffenden Lehrzweig mit Erfolg cultivirt hat.

Der Einfluß, welchen diese Form, den Unterricht zuzuführen, ausübt, ist natürlich auch ein nicht ausbleibender, wenn für die Fächer die geeigneten Personen vorhanden

sind, vornehmlich wenn die Pflege des einzelnen Fachs einem Lehrer auf mehreren an einander grenzenden Schulstufen übergeben werden kann. Der Schüler sieht sich von den verschiedensten Seiten mit der aus jedem Fache sich ergebenden, ausgezeichneten Geschicklichkeit unterrichtlich angefaßt, er wird vielseitig bethätigt, geschult, gebildet, gewitzigt; er lernt sich in die verschiedensten Persönlichkeiten und ihre Behandlungsweisen der Gegenstände schicken, ob zum Vortheil oder Nachtheil seiner Gemüths-, Charakter- und Eigenthümlichkeitsbildung, bleibt dahingestellt; denn der Schüler wird sich weniger für die Personen, welche unterweisen, interessiren lernen als für die Gegenstände, die ihm durch die Lehrer und vielleicht von ihren anziehendsten Seiten zugeführt werden. Der Lehrer, welcher genöthigt ist, seine Geschicklichkeit auf ein einziges oder auf nur wenige Fächer zu concentriren, wird zum Vortheil seines Schülers zwar Gelegenheit haben, in diesem Gegenstande zum Unterrichtsvirtuosen zu werden, er wird aber auch stets in der Gefahr bleiben, in Einseitigkeit und Pedantismus zu verfallen.*) Weil ein jeder den Betrieb seines Faches mehr unter die Augen zu führen Anlaß haben wird, als die sittliche Bedeutung der Person, so wird auch die Geltung der Persönlichkeit im gegenseitigen Unterrichtsverkehr zwischen Lehrer und Schüler in den Hintergrund treten. Der lateinische Fachlehrer wird sich gewöhnen, in seinem Schüler A nicht den ganzen A zu sehen, sondern den trefflichen Lateiner, der mathematische Fachlehrer in dem A den mittelmäßigen Mathematiker u. s. w. Ein Gesammturtheil über den Schüler ergiebt sich dem Fachlehrer nicht aus seinem Unterrichte.**) Der Vorsteher des Ganzen wird weniger Personen von erzieherischem Einflusse als Lehrer von didaktischer Geschicklichkeit für bestimmte Gegenstände brauchen und seine Aufgabe wird darin bestehen, ihre Thätigkeiten zusammenzuleiten in Eine Richtung und Sinnesweise. Jedem Lehrer wird er die nur verhältnißmäßige Bedeutung seines Lehrfachs für den Gesammtzweck begreiflich zu machen haben: und da ein jeglicher seines Faches relative Wichtigkeit leicht überschätzen wird, so wird dies schwere und misliche Geschäft ein oft zu wiederholendes und bisweilen erfolgloses verbleiben. Die Schule wird beim Fachlehrersystem in dem Auge der Lehrer, der Schüler und des Publicums immer gewisser zu einer Anstalt, in welcher nicht sowohl eine in der Sittlichkeit und Tüchtigkeit des Charakters ruhende Geistesbildung zu suchen ist, als vielmehr Kenntnisse und Fertigkeiten in möglichst kurzer Zeit und leichter Art erworben werden, welche zur Hinterlegung dieser oder jener Examensstation oder zur Erreichung außerordentlicher Ziele erforderlich erachtet sind. Man befriedigt in ihr seine Unterrichtsbedürfnisse. Sie hat aufgehört, ein Organismus zu sein, durch welchen allgemeine Bildung, wie sie in einem Volke zu Recht und zum Segen besteht, erreicht wird. Sie ist vorwiegend Lehr-, sie ist Unterrichtsinstitut zu Gunsten des individuellen Interesses. Eilers (a. a. O. S. 251) kennt und schildert diese Zustände: „Um die den einzelnen Lehrgegenständen höher gesteckten Ziele zu erreichen, mußte man Fachlehrer (in den Gymnasien) anstellen. Da wurde denn das Uebel erst recht schlimm. Jeder Fachlehrer nahm Zeit und Kraft der Schüler für seinen Gegenstand in Anspruch und sie übten, indem sie unter einander in Streit geriethen, jeder für sich nach Kräften jenen Geist und Leben tödtenden Druck auf die Jugend, worüber sich die Eltern mit so vielem Recht seit Jahren beschwert haben und noch beschweren." Aber dennoch sprechen für die Anwendung des Fachlehrersystems bei geeigneten Schularten so gewichtige Gründe,

*) Krüger hat (Päd. Rev. 1842 Jul.) treffend dargethan, wie schwer es sei, ein wissenschaftlicher Fachlehrer zu sein — ein Philolog z. B. muß nach Wolf sämmtliche 1500 Werke aus dem classischen Alterthum durchstudirt haben —, aber auch, wie selten den Schulen mit solchen Gelehrten, wie viel besser ihnen mit Dilettanten (das Wort im guten Sinne genommen) gedient ist; „die Uebertreibung des Fachlehrerthums hat die Uebertreibung der Ansprüche an die Jugend zur Folge." Die Red.

**) Die Disciplin ist dem Fachlehrer schon dadurch erschwert, daß „der Schüler im Schullocal einheimischer ist als der Lehrer" (Dobschall), wenn nicht etwa ein besonderes Rechenzimmer ꝛc. da ist. D. Red.

daß man nie umhin können wird, diejenigen Nachtheile mit in Kauf zu nehmen, welche gegenwärtig zwar wohl deutlich erkannt, aber auch von der weisesten Schulverwaltung noch nicht ganz überwunden sind. Es bleibt nämlich immerdar sehr schätzenswerth, wenn diejenigen Seiten der Fähigkeiten, in welchen ein Lehrer am ausgezeichnetsten ist, wenn er als Fachlehrer verwendet wird, für eine größere Zahl Schüler Nutzen bringend werden, als wenn er auf eine einzelne Classenstufe als Classenlehrer beschränkt und verurtheilt wird, manches zu lehren, worin er nicht sicher ist. Es liegt ein großer Antrieb für ihn darin, daß er sich in der Lage sieht, sich in seinem Fache auszuzeichnen und auf mehreren Stufen dasselbe in seinem bildenden Einfluß zeigen zu können, und dies kann nicht ohne große Bedeutung für den Schüler bleiben. Ist dies nun bei einem jeden Lehrer rücksichtlich seines Faches der Fall, so erscheint der Schüler auf das wirksamste beim Fachlehrersystem in Thätigkeit versetzt. Es kann bei solcher Lage des Schülers an hervortretenden Fortschritten in den einzelnen Fächern nicht fehlen; seine Bildung wird aber gleichwohl keine allgemeine sein.

Ist der Fachlehrer auf den verschiedenen Schulstufen in seinem Fache fortgesetzt thätig, so kann er die gehörige Fortentwicklung des Schülers in seinem Fache überblicken und pflegen; die Schüler aber, sofern sie den früheren Lehrer behalten, treten mit ihrem Uebergange in die neue Classe nicht in eine fremde Welt, in welcher sie mit fremden Persönlichkeiten sich einzurichten haben.

Im Fachlehrersystem wird immer müßen alles Ernstes darauf hingearbeitet werden, daß die Harmonie in der Bildung des Einzelnen, welche ernstlich gefährdet erscheint, gesichert verbleibe und daß der Schüler jedenfalls in ein Verhältnis zu einer bestimmten einzigen Persönlichkeit gelange, von welcher er die Ueberzeugung gewinnen kann, daß sie ihn kenne, würdige und ein begründetes allseitiges Urtheil über ihn abzugeben im Stande sei.

Beide Systeme, das Classenlehrersystem sowie das Fachlehrersystem, behalten hiernach für gewisse Unterrichtsstufen ihre bedenklichen Seiten, denen wirkliche Mängel zu Grunde liegen. Die Conferenzen der lehrenden Persönlichkeiten werden denselben in vielen Fällen abzuhelfen im Stande sein; die Behörden aber werden durch richtige Zusammensetzung der Lehrercollegien nach Geschicklichkeit und Gesinnung der Lehrer schon von vornherein das Meiste dazu beitragen können, daß die angedeuteten Uebelstände wenn nicht ganz vermieden, so doch vermindert werden. (Vergl. auch den Art. Parallelsystem.)

W. Thilo.

Classenbuch, s. Schultagebuch.

Classenprüfungen, s. Schulprüfungen.

Classenschulen, Abtheilungsunterricht, s. Halbtagsschule.

Classentheilung. Von Classentheilung kann in doppeltem Sinne die Rede sein, sofern darunter entweder die Trennung der Schüler in selbständige Classen oder die Abtheilung der gleichzeitig zu unterrichtenden Schüler verstanden wird. Für beide Fälle sind, so verschieden je nach den localen Verhältnissen die Classentheilung sich gestalten mag, bei der großen Bedeutung, die eine zweckmäßige Classification für das Schulgeschäft hat, gewisse Grundsätze aufzustellen, nach denen die Eintheilung zu machen ist.

I. Von den Gesichtspuncten, die bei der Eintheilung in selbständige Classen zur Sprache kommen, sind als äußere die Zahl, das Geschlecht und das Alter der Kinder zu nennen, da die Vertheilung nach Ständen Sache der Schulorganisation im allgemeinen ist, als innere die Stufe der geistigen Ausbildung und das Verhältnis der Kinder zum Lehrer. 1. Da die Zahl der Schüler, die ein Lehrer mit Erfolg zu unterrichten vermag, an eine bestimmte Grenze gebunden ist, so muß vor Allem festgestellt werden, wie viele Schüler in einer Classe vereinigt sein dürfen. Nun liegt es zwar im Interesse der Schule, die von einem Lehrer zu unterrichtende Schülerzahl möglichst niedrig zu bestimmen, sofern sie nur überhaupt den Begriff einer Schule darzustellen geeignet ist, auf der andern Seite gebietet aber die Rücksicht auf die Gemeinden, die Forderun-

gen in dieser Beziehung nicht allzuhoch zu halten. Es dürfte wohl die richtige Mitte sein, wenn als Maximum im allgemeinen 90, für Schulen, die alle Jahresabtheilungen in sich schließen, 60—70 Kinder bestimmt werden, so daß, wenn bei einer bleibenden Zunahme der Schülerzahl ein weiterer Lehrer nicht angestellt werden könnte, wenigstens eine Trennung in Classen stattfinden müßte. Die Vorschläge der Pädagogen bewegen sich zwischen den Zahlen 60 und 90 und lassen, je combinirter eine Classe ist, desto weniger Schüler zu. Von den Schulgesetzgebungen nimmt die badische bei Classenunterricht 120—150 als Maximum für einen Lehrer, 70 für eine Classe an, die K. sächsische 120—180 für einen Lehrer, 50—60 für eine Classe, die württembergische 90 für einen Lehrer, bei Abtheilungsunterricht 120, die großherzogl. hessische verlangt bei mehr als 100 Kindern einen zweiten, bei mehr als 250 einen dritten Lehrer, in Hannover sollen auf einen Lehrer nicht über 120, auf zwei nicht über 200, in Oesterreich auf Einen nicht über 80, auf zwei nicht über 200, in Baiern auf Einen nicht über 100 kommen. In Anhalt-Dessau kann ein Lehrer 140 Kinder in 2 Classen unterrichten. Ebenso ist in mehreren anderen kleineren deutschen Staaten ein Maximum bis 140 Kinder mit und ohne Classenschulen festgesetzt. 2. Besteht eine Schule aus mehreren Classen, so handelt es sich, da nach einer pädagogischen Grundwahrheit, je gleicher die Schüler sind, desto leichter das Lehrgeschäft ist, desto sicherer das Lehrziel erreicht wird, wesentlich darum, die gleichen Schüler zusammenzuordnen. Da nun die Kinder in gleichem Alter in die Schule eintreten und im allgemeinen die geistige Tüchtigkeit und das Wissen durch das Alter bedingt ist, so ist der nächstliegende Eintheilungsgrund das Alter der Schüler. Weil aber der Erfahrung gemäß in der Regel von jedem Jahrgang einzelne Schüler hinter ihren Altersgenossen so zurückbleiben, daß sie nicht mehr mit denselben unterrichtet werden können, andere auch so voranschreiten, daß sie besser einem ältern Jahrgang eingereiht werden, darf das Alter nicht zum einzigen Gesichtspunct für die Classification gemacht werden. 3. Ein anderes Moment, das bei der Classification zur Sprache kommt, ist der Unterschied der Geschlechter; hierüber s. d. Art. Geschlechtertrennung. 4. Da aber die äußern Momente noch keine Garantie für diejenige Gleichmäßigkeit der Schüler, auf die es bei der Classification ankommt, bieten, so ist als das wichtigste das innere Moment der gleichmäßigen Geistesbildung zur Geltung zu bringen. „Die Aufmerksamkeit der Schüler in Spannung zu erhalten und sie vor Zerstreuung zu bewahren, vermag der Lehrer nur dann, wenn der innere Bildungsgrad des betreffenden Gedankenkreises bei allen Schülern nahezu ein gleicher ist." (Waitz §. 23.) Es kann sich aber dabei nicht etwa um ein gewisses Maß von Geisteskraft überhaupt oder um eine Fähigkeit, aufzufassen und zu urtheilen, sondern nur um ein Maß positiver Kenntnisse, um eine bestimmte Stufe geistiger Ausbildung handeln. Und zwar muß sich gemäß dem Charakter der Volksschule, welcher Einheit der Erziehung und Concentration des Unterrichts, somit Theilung nach Classen im Unterschied von der Theilung nach Fächern fordert, die Eintheilung nach der Totalbildung richten. In dieser Beziehung werden von den neueren Pädagogen mit Recht 3 Entwicklungsstufen unterschieden, die das Kind während seiner Schulzeit zu durchlaufen habe und die einen wesentlichen Unterschied in der Geistesbildung begründen, die Stufe der Anschauung (Erlernen), Uebung, Anwendung (Begreifen), (Denzel, Curtman, Stockmayer über Classification für den Zweck des Unterrichts in der Volksschule, Bl. aus Süddeutschland 1841, 1) oder Stufe der niedern Seelenkräfte (Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Einbildungskraft), Hervortreten der Denkkraft, verstandesmäßiges Wollen und selbstthätige Anwendung des Gelernten (Kirsch, Entwurf eines Unterrichtsplans 1840 und Volksschulrecht §. 46). Vom psychologischen Standpunct aus werden diese Stufen am passendsten als Anschauung (mit vorherrschender Receptivität), Vorstellung (Receptivität und Spontaneität vereinigt) und Begreifen (mit vorherrschender Spontaneität) bezeichnet, welchen pädagogisch betrachtet Aneignung, Uebung und Anwendung oder selbständige Verarbeitung entsprechen. Zwar wirken auf jeder Stufe alle 3 Thätigkeiten zusammen — auf der untersten Stufe mit

einem Minimum von Vorstellen und Begreifen —, aber die Unterscheidung hat doch ihren sichern Grund in der vorherrschenden Thätigkeit der einzelnen Stufen. Innerhalb dieser Stufen finden nun auch die Bestimmungen darüber, wie weit jede Classe in jedem Fach vorwärts zu schreiten habe, ihre Stelle. Im allgemeinen gehören zwar die Kinder von 6—8 Jahren der ersten, die von 8—12 der zweiten, die von 12—14 der dritten Stufe an, aber eben wegen der Abweichungen von der Regel, die bei der Verschiedenheit der Individualitäten stattfinden, ist jedes einzelne Kind für die Zwecke der Classentheilung zu prüfen. Ist die Zahl der Schüler so groß, daß die Einer Entwicklungsstufe angehörenden geschieden werden müßen, so ist der Fortschritt innerhalb der Gesammtstufe entscheidend. Mehrere neuere Schulordnungen legen für die Classeneintheilung eben auch diese Dreitheilung zu Grunde. Die moralische Beschaffenheit der Kinder kann, da es sich um die Gleichheit für den Unterricht handelt, nicht in Betracht kommen. Dagegen ist 5. darauf Rücksicht zu nehmen, daß jeder Schüler so lange demselben Lehrer überlassen bleibe, als nöthig ist, damit sich Erziehung und Unterricht individuell gestalten und der Lehrer auf Grund einer dem Schüler inwohnenden Pietät einen nachhaltigen Einfluß ausüben kann. Bei den Schwierigkeiten, mit denen in dieser Beziehung die Volksschule zu kämpfen hat, sind 2 Jahre als Minimum der Zeit festzustellen, die ein Kind bei demselben Lehrer zuzubringen hat. Wo eine größere Anzahl von Classen besteht, kann dieses entweder durch Einrichtung von Parallelclassen oder dadurch, daß der Lehrer einige Jahre hindurch mit seinen Kindern aufsteigt, um sodann wieder auf der niedrigeren Stufe zu beginnen, erreicht werden. Dieses Rotationssystem ist in manchen Volks- und Gelehrtenschulen eingeführt (vgl. d. Art. Classenlehrsystem).

Demnach ist bei der Classeneintheilung, wenn 1. die Zahl der Kinder, die eine Classe aufzunehmen hat, festgestellt und 2. in Betreff der Geschlechter das Nöthige bestimmt ist, 3. das Alter zu Grunde zu legen, so daß je die Kinder der gleichen Jahrgänge bei der Aufnahme und Promovirung denselben Classen zugetheilt werden. Doch werden 4. diejenigen Kinder, welche die Entwicklungsstufe, der ihre Altersclasse angehört, noch nicht erreicht haben, einer jüngern Classe eingereiht, beziehungsweise in der bisherigen zurückgelassen, während dagegen andere, die ihrer Stufe vorausgeschritten sind, einer höheren Classe eingeordnet werden können. Von dieser Bestimmung ist nur in sofern eine Ausnahme zu machen, als von den Kindern der 2 ältesten Jahrgänge, die ihrer Entlassung aus der Schule und der Confirmation entgegengehen, auch diejenigen, die unter dem Niveau der Totalbildung ihrer Jahrgänge stehen, wo möglich in die oberen Classen versetzt werden sollten, damit sie noch in dieser letzten Zeit des Schulbesuchs von der Lebensluft, die in einer oberen Classe weht, umgeben werden und die religiöse Anregung erhalten, die nur in einer solchen Classe geboten und gewonnen wird. Das badische Schulgesetz verlangt dieses ausdrücklich. 5. muß sodann dafür Sorge getragen werden, daß ein Kind wenigstens 2 Jahre in der Classe desselben Lehrers sich befinde.

In Schulen, welche aus mehreren selbständigen Classen unter einem Lehrer bestehen, hat die Classeneintheilung nach denselben Gesichtspuncten zu geschehen mit dem Einen Unterschied, daß die Schülerzahl der einzelnen Classe nicht dieselbe Höhe erreichen darf, wie bei Schulen mit Einer Classe.

II. Bei der Feststellung der gleichzeitig zu unterrichtenden Abtheilungen einer Schule, die zum Bedürfnis wird, so oft mehrere Jahrgänge vereinigt sind, ist darauf zu achten, 1. daß nicht mehr als höchstens 3 Abtheilungen gebildet werden, weil bei einer größeren Anzahl das Verhältnis des unmittelbaren Unterrichts, den die Schüler genießen, zu der Selbstbeschäftigung ein für sie gar zu ungünstiges wäre und die Uebersicht über das Ganze zu sehr erschwert würde; 2. daß die einzelnen Abtheilungen eine so viel thunlich gleiche Schülerzahl erhalten, damit der einzelne Schüler seinen der Gesammtzahl entsprechenden Antheil an dem unmittelbaren Unterricht empfängt, auch die Vereinigung der Abtheilung in einzelnen Fächern erleichtert wird. 3. Die Auswahl der einzelnen Schüler für die Abtheilungen geschieht, da das Alter der bereits Einer Classe angehö-

rigen Schüler nicht maßgebend sein kann, nach der geistigen Tüchtigkeit. Und zwar ist es den Zwecken der Volksschule angemessen, daß die Schüler auch hier nicht nach einzelnen Fächern, sondern nach ihrem Totalwerth in Abtheilungen geschieden werden, denn obwohl sie nach den verschiedenen Fächern sich verschieden zu einander stellen und der Unterricht in einem einzelnen Pensum um so erfolgreicher ist, je gleichartiger die Schüler darin nachgeschritten sind, so würde doch die Einheit und Gleichförmigkeit der Schuleinrichtung, die Ordnung und Regelmäßigkeit des Schullebens durch eine solche Trennung nach Fächern beeinträchtigt. Eine Eintheilung der Schüler nach ihrem allgemeinen geistigen Gehalt kann um so weniger Bedenken erregen, da die Schüler einer Abtheilung eben um dieser durchschnittlichen Gleichheit willen in der Regel auch in den einzelnen Fächern einander am nächsten stehen werden. Indessen soll dadurch eine ausnahmsweise Abweichung von der allgemeinen Eintheilung, sofern sie für ein Fach, wie das Rechnen, besonders begründet ist, nicht ausgeschlossen sein. Ihre Stellen in den verschiedenen Abtheilungen erhalten die Kinder, wenn sie mehreren Entwicklungsstadien angehören (s. oben), nach den Stufen, auf denen sie stehen, und innerhalb derselben nach dem speciellen Grad, den ihre Kenntnisse erreicht haben; gehören alle Kinder einer Classe derselben Stufe an, so ist letzterer allein maßgebend (vgl. d. Art. Doppelunterricht).

Dörtenbach.

Classenwechselung, s. Versetzung.

Classenziel, s. Lehrziel.

Classische Bildung, s. Bildung.

Classische Schullectüre. Um über diesen hochwichtigen Gegenstand in der Kürze etwas genügendes zu sagen, scheint vor Allem eine gehörige Begrenzung der Aufgabe nöthig. So reden wir denn nicht von classischer Lectüre, wie sie der Philologe treibt, sondern in soweit sie das Hauptbildungsmittel des Gymnasialschülers ist, und wiederum nicht von dessen Lectüre der vaterländischen, sondern der alten Classiker, von dieser jedoch sowohl insofern sie durch den Lehrer in der Schule vermittelt als vom Schüler zu Hause mit eigenen Kräften versucht, vom Lehrer aber etwa nur geleitet und beaufsichtigt wird.

I. Bei der durch den Lehrer vermittelten Schullectüre der Classiker kommt ebenso sehr die Frage: Wie soll, als Was soll gelesen werden, in Betracht. Beide Fragen müßen sich aus richtiger Erfassung des Zwecks beantworten lassen, der aller Gymnasialbildung ursprünglich zu Grunde liegt. Nun sind zwar die Ansichten über denselben in neuerer Zeit verschieden geworden; aber darin ist man doch einig, daß ohne Einführung des Schülers in das classische Alterthum von deutscher Gymnasialbildung keine Rede mehr sein könnte. Denn jedenfalls liegt dieser letzteren der Gedanke zu Grunde, daß der antiken Menschheit etwas gegeben sei, dessen die moderne bedarf, ohne es selbst zu besitzen. Nicht minder ist zugestanden, daß das dem Alterthum vornehmlich eigene, für uns unentbehrliche Gut in seiner Literatur liegt, die uns nicht nur in allen Gattungen der Darstellung vollendete Muster, sondern auch, indem sie den Gegensatz enthüllt, in welchem alles moderne Wesen dem antiken gegenüber steht, das trefflichste Mittel zu einem wahren Verständnis der Gegenwart bietet, da nichts in der Welt vollständig begriffen werden kann, ohne daß man Einsicht gewinnt in dasjenige, was ihm entgegengesetzt ist und seine andere Seite bildet. Will also das Gymnasium dem bildungsbedürftigen Menschen der Gegenwart an seinem Theile zu dieser Bildung verhelfen, indem es ihm das Mittel darreicht, sich aus dem Alterthum zu ergänzen, so muß es ihn in dessen Literatur einführen, und ihn somit einerseits mit einigen ihrer Haupterzeugnisse bekannt machen, andererseits mit der Fähigkeit ausrüsten, die Fülle des Guten, welche die Gymnasiallectüre unmöglich erschöpfen kann, durch eigenes Bestreben kennen zu lernen. Kurz das Gymnasium hat dafür zu sorgen, daß der Schüler einige Schriftsteller liest, alle aber je nach persönlicher Befähigung mehr oder minder gut lesen und verstehen kann.

Wenn wir nun nach dieser Pflicht des Gymnasiums, in die Literatur des Alterthums einzuführen, die Aufgabe der Lectüre bemessen, so leuchtet ein, daß dieselbe zwar einerseits den Zweck hat, dem Schüler Sprachkenntnisse zu verschaffen, damit er durch sein Lesen zu immer besserem Lesen befähigt werde. Allein zu Sprachkenntnissen verhilft die Lectüre nicht allein, ja nicht einmal vornehmlich, sondern zu diesem Behufe leisten die auf Grammatik und Stilistik gebauten Schreibübungen wenigstens eben so viel. Da ferner die Schule weder Grammatiker noch Linguisten zu bilden hat, sondern die in ihr gewonnenen Sprachkenntnisse im allgemeinen nur der Lectüre zu Gute kommen sollen, auf diese somit, das heißt auf die Einführung des Schülers in die Literatur zu dem oben genannten Zwecke das Hauptgewicht fällt, so ergiebt sich, daß der Lehrer gröblich fehlt, welcher die Lectüre so behandelt, als ob sie bloß ein Mittel wäre, dem Schüler Sprachkenntnisse zu verschaffen. Wohl mag dies angehen, so lange der Lesestoff noch keine Bedeutung für sich hat, sondern das, was gelesen wird, auch nur dazu geschrieben ist, um daran die Formenlehre und die Anfangsgründe der Syntax kennen zu lernen und einzuüben. Aber sobald der Lesestoff einen irgend selbständigen Werth hat, muß dieser zu seinem Rechte kommen und der Schüler baldmöglichst gewöhnt werden, mit Sinn und Verstand, das ist mit Aufmerksamkeit auf den Inhalt zu lesen. Freilich klingt diese Forderung sehr trivial, und gleichwohl ist sie nicht überflüssig. Denn noch ist nicht aus allen Schulen die Unsitte verschwunden, die Schriftsteller so zu behandeln, als seien sie aller Gedanken, alles Inhaltes baar, und bloß Beispielsammlungen für die Grammatik. Noch immer giebt es Lehrer, welche gar kein Bedürfnis fühlen, sich durch Fragen zu überzeugen, ob der Schüler das Gelesene auch verstanden habe, sondern wenn ein gewisses Pensum übersetzt ist, dessen Inhalt sofort gänzlich ignoriren und zu Homer und Tacitus Anmerkungen machen, wie sie zu jeder lateinischen oder griechischen Sudelei gemacht werden können. Diese Unsitte hatte sich von der untersten Schule, wo sie noch das Recht eines Schriftstellers nicht verletzte, bis in die höheren und höchsten Gymnasialclassen fortgepflanzt, wo sie zu einer Mishandlung der edelsten Erzeugnisse des menschlichen Geistes wurde. Sie hatte den classischen Unterricht zu einem Gegenstand des Spottes für jeden bloß modern gebildeten Mann gemacht, der etwa einer öffentlichen Prüfung beiwohnte, um etwas von der gerühmten Schönheit des Alterthums zu vernehmen, aber außer einer oft gestümperten Uebersetzung nichts zu genießen bekam, als etliche grammatikalische Brocken, die nicht selten für das Verständnis der gerade behandelten Stelle ganz unerheblich waren.

Je entschiedener wir aber dieses stumpfsinnige Absehen vom Inhalte des Gelesenen bei der Lectüre verwerfen, je dringender wir fordern, daß der Schüler so bald als möglich gewöhnt werde, sich durch aufmerksames Eingehen auf Sinn und Zusammenhang für den fruchtbaren Genuß einer männlichen, das volle Verständnis anstrebenden Lectüre vorzubereiten, um so wichtiger wird die Frage nach den **Vorbedingungen**, welche erfüllt sein müßen, wenn der Schüler sich mit Erfolg und zwar so weit es geht durch eigene Kraft in den ihm vorgelegten Lesestoff einarbeiten soll. Wir sagen: durch eigene Kraft. Denn soll die Schullectüre eine künftige selbständige Lesung der Alten herbeiführen, so kommt alles darauf an, daß der Schüler frühzeitig angehalten werde, mittelst der sogenannten Präparation des Lesestoffes durch sich selbst Meister zu werden und die Beihülfe des Lehrers nicht als ausschließliche Bedingung, sondern als Ergänzung, Erweiterung und Vertiefung des eigenen Verständnisses zu betrachten. Damit aber jene Kraft nicht an erfolglosen Versuchen erlahme und die Lust zu eigener Anstrengung ertödtet werde, muß erstlich dem Schüler der seinen jedesmaligen Kräften angemessene Lesestoff vorgelegt und müßen ihm zweitens diejenigen Hülfsmittel empfohlen werden, ohne welche er selbst gut vorbereitet den Schwierigkeiten nicht gewachsen ist. Zu diesen Hülfsmitteln gehören unbestritten in erster Reihe das Lexikon und die Grammatik, in zweiter eine passende Schulausgabe. Unumgänglich nöthig ist eine solche nicht; wenn der zu lesende Schriftsteller die Kräfte des Schülers im allgemeinen nicht über-

steigt, so kann sich dieser auch aus einem correcten gut interpungirten Texte vorbereiten. Hat man zwischen mehrerlei Bearbeitungen zu wählen, so ziehe ich unbedingt diejenige vor, welche sich nicht allzu tief zu dem Schüler herabläßt. Mit einer solchen wird nicht nur der Bequemlichkeit und Trägheit Vorschub gethan, sondern auch dem begabteren Schüler der anspornende Reiz entzogen, welchen die in gelehrten Anmerkungen dargebotene Aussicht auf ein reicheres und tieferes Wissen gewährt; es ist kein Nachtheil, wenn der Schüler frühzeitig einen gewissen wenn auch unentwickelten Respect vor einer über seinen jetzigen Bereich hinausliegenden aber anzustrebenden Gelehrsamkeit bekommt. Uebersetzungen aber dürfen zur Vorbereitung gar nicht gebraucht werden; denn es ist wohl in den allerseltensten Fällen dem Schüler die Selbstverleugnung zuzutrauen, daß er die Uebersetzung dann erst zu Rathe ziehe, wenn seine eigenen Bemühungen um das Verständnis gescheitert sind; insgemein wird ihm die Uebersetzung zu einer sogenannten Eselsbrücke werden, und erfahrungsgemäß haben es Schüler, welche solcher Krücken gewöhnt und deshalb auch immer bedürftig waren, niemals zu einer selbständigen Fertigkeit im Lesen und Verstehen gebracht.

So strenge nun der Schüler anzuhalten ist, durch gewissenhaften Gebrauch der ehrlichen Hülfsmittel ein möglichst genaues Verständnis des Schriftstellers durch eigene Kraft anzustreben, so wenig darf der Lehrer seinen Unterricht dadurch überflüssig werden lassen. Die Hauptbedingung eines wirksamen Unterrichtens ist besonders in den höheren Classen die Selbständigkeit und so zu sagen Ursprünglichkeit der Mittheilungen; der Lehrer, welcher die Erklärung eines Schriftstellers auf ein eigenes Studium desselben gründet, bringt einen ganz anderen Eindruck hervor, als wer sich mit dem Nachsprechen dessen, was andere gesagt haben, begnügt. Dieser Punct ist von solcher Wichtigkeit, daß er die Forderung an den Lehrer begründet, er solle, bevor er die Leitung der Lectüre eines Schriftstellers übernimmt, denselben durch eigene Forschung aufs gründlichste kennen gelernt haben oder ihm wenigstens während der Lectüre ein eingehendes Studium widmen. Es ist unrecht vom Lehrer, gleichsam von der Hand in den Mund zu leben und dem Schüler in der Kenntnis des Schriftstellers immer nur um ein Pensum voraus zu sein. Er bringt sich dadurch auch um den Vortheil, den Schülern das ersprießlichste aller Vorbereitungsmittel in rechter Weise bieten zu können, welches darin besteht, daß er, die sonstigen Hülfsmittel ergänzend, am Schlusse jeder Stunde durch kurze Winke die sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten des nächsten Pensums dem Schüler entweder zu eigener Lösung bezeichnet oder im Nothfall sie hinwegräumt. Wer seinen Schriftsteller kennt, wird hiedurch leisten, was keine Schulausgabe zu leisten vermag: er wird die Kräfte seiner jedesmaligen Schüler zu den Anforderungen, welche das Verständnis des Schriftstellers macht, ins rechte Verhältnis setzen und ihrer Vorbereitung diejenige Richtung geben, durch welche sich die in den verschiedenen Jahrgängen verschiedene Befähigung derselben mit der unveränderlichen Eigenthümlichkeit des Schriftstellers ausgleicht.

Nach Erörterung der Vorbedingungen kommen wir auf das Geschäft der Lectüre selbst, wie es in der Schule betrieben wird. Dasselbe theilt sich in Uebersetzung und Erklärung; beide Thätigkeiten nehmen Lehrer und Schüler gleichmäßig in Anspruch. Reden wir zuerst von der Uebersetzung.

Es ist diese das Mittel, dem Schüler den Sinn des Gelesenen durch die Muttersprache nahe zu bringen und jener selbst legt in seiner Uebersetzung von seinem Verständnis unmittelbare Rechenschaft ab. Ist nun jenes Nahebringen möglich und diese Rechenschaft zureichend, wenn, wie leider oft geschieht, ein elendes Deutsch bei dem übersetzenden Schüler geduldet, ja vom Lehrer selbst in den Mund genommen wird? Da es durchaus kein Mittel giebt, die Uebersetzung zu ersparen, so ist es geradezu widersinnig, wenn sich der Lehrer kein Gewissen daraus macht, die edelste Form der Gedanken in der schlechtesten wieder zu geben. Und darf er leichtsinnig auf den wirkungsvollen Nachklang verzichten, den eine gute Uebersetzung bei dem Schüler lange Zeit, ja

nicht selten für das ganze Leben behält, oder auf die wissenschaftliche Ausbeute, welche sie für phraseologische und periodologische Sprachvergleichung gewährt? Eröffnet nicht die gelungene Uebersetzung gerade der schwierigsten Stellen den tiefsten und sichersten Einblick in das Verhältnis der Kräfte beider Sprachen? Und wenn auch die große Schwierigkeit, ja bei den Dichtern die Unmöglichkeit einer völlig entsprechenden Uebersetzung zugegeben werden muß (denn entsprechend kann ein Dichter nur in seinem Versmaß übersetzt werden, und damit kann sich die Schule schon aus Zeitmangel nicht befassen), so stößt doch dies alles die Behauptung nicht um, daß schlechtem Deutsch das Bürgerrecht in der Schule unter keinen Umständen gebührt, daß folglich der Lehrer, der nicht allen Forderungen der Kunst als Meister gerecht werden kann, von sich selbst und von dem Schüler wenigstens gutes Deutsch verlangen muß. Dann darf aber auch das Gelingen der Uebersetzung durchaus nicht dem Zufall überlassen werden; es ist in der That nichts widerwärtiger, als wenn beim Uebersetzen Lehrer und Schüler um die Wette nach dem richtigen Ausdruck hin und her tasten. Der Schüler muß angehalten werden, das Bemühen um eine gute Uebersetzung als einen sehr wichtigen Theil seiner Vorbereitung anzusehen, und weil der Schüler gewiß in dem Gebiete nichts leistet, in welchem er den Lehrer lässig sieht, so wird der sorgfältige Lehrer die Mühe nicht scheuen, sich die Uebersetzung seiner Pensa förmlich auszuarbeiten, namentlich, wenn er sich zu dem Geschäfte des Uebersetzens von Natur nicht vorzüglich begabt weiß. In der Leitung des Uebersetzens aber wird er möglichst schonend und behutsam verfahren, wird die erträgliche Uebersetzung eines Schülers niemals ganz umstoßen, sondern stehen lassen, was nur immer angeht; sonst wird der Schüler zu ferneren Anstrengungen verdrossen und muthlos; je besser er sich aber selbst auf die Uebersetzung vorbereitet hat, um so leichter wird er die Leistung des Schülers mit leiser Hand umbilden und veredeln können. Daß die schwierigeren Stellen von den schwächeren Schülern wiederholt werden müßen, versteht sich wohl von selbst; eher dürfte die Warnung nöthig sein, diese Wiederholung derselben Stelle nicht allzu oft zu begehren. Was das Niederschreiben der Uebersetzung nach der Schule betrifft, so ist dasselbe bei den schwierigen und langsam gelesenen Schriftstellern eben so räthlich und den besseren Schülern erfreulich, als im gegentheiligen Falle lästig und ermüdend und folglich der Sache selbst nachtheilig. Es ist durchaus ein Fehler, wenn in höheren Classen jede in der Schule zu Stande gebrachte Uebersetzung zu Hause geschrieben werden muß.

Der zweite Bestandtheil der Lectüre ist die Erklärung und hier fragt sich's erstlich, was, sodann, wie soll erklärt werden. Wenn wir nun, gewiß nicht unrichtig, die Antwort auf die erste Frage so fassen: erklärt muß alles werden, was zum sprachlichen, historischen und ästhetischen Verständnis des Schriftstellers für den Schüler unbedingt nothwendig ist, ohne diesem je nach der Erkenntnisstufe, auf welcher er steht, von selbst in die Augen zu fallen, — so ist in ihr die Forderung enthalten, zwischen dem Schulzweck der Lectüre und dem wissenschaftlichen Zweck eines auf vollkommenes Verständnis abzielenden Studiums der Schriftsteller strenge zu unterscheiden. So schließt denn der Schulzweck die langen literaturgeschichtlichen Einleitungen aus, mit welchen mehr geprunkt als genützt wird. Denn so fehlerhaft es ist, in einen neuen Schriftsteller unmittelbar hineinzuplumpen, ohne von ihm und der vorliegenden Schrift oder den geschichtlichen Voraussetzungen des Verständnisses das Nöthige zu sagen, so wird der Kundige gleichwohl jeder Einleitung, die viel länger als eine Stunde währt, schon deshalb mistrauen, weil sie, vorgetragen oder dictirt, den Schüler zu einer ihm durchaus nachtheiligen Passivität verurtheilt. Der Schulzweck schließt ferner diejenige statarische Lectüre aus, welche, überreich an Erklärungen, den Schriftsteller zu einem Mittel erniedrigt, anderweitige als auf ihn selbst bezügliche Dinge mitzutheilen. Ueberhaupt konnte der Gegensatz zwischen statarischer und cursorischer Lectüre nur in einem Zeitalter entstehen, in welchem der Schriftsteller seltener um seiner selbst willen erklärt als zu einem Anlaß benützt wurde, die aufgespeicherten Schätze einer massenhaften Gelehr=

samkeit mitzutheilen. Wird der Schriftsteller als solcher und zu dem Behufe gelesen, damit man ihn kennen und lieben lerne, so giebt er selbst den Maßstab für die Schnelligkeit oder Langsamkeit der Lectüre her, und es ist ein gleicher Unsinn, Horazens Ars poetica in ein paar Stunden durchzujagen und ebenfalls ein paar Stunden auf zehn Homerische Verse zu verwenden. Die Regel lautet demnach: statarisch lese man, wenn nöthig, cursorisch, wenn möglich. Die maßlose Anhäufung von Erklärungen, die, wenn einmal über das zum Verständnis Erforderliche hinausgegangen wird, jeder Grenze entbehrt, da jedes Wort einen Excurs herbeiführen kann, verdunkelt den Schriftsteller gerade so sehr, als ihn ein flüchtiges Hinwegfahren über Inhalt und Schwierigkeiten in der für den Schüler ursprünglich vorhandenen Dunkelheit beläßt.

Dagegen schließt der Schulzweck die Erläuterung des Sprachgebrauches ein, des allgemeinen sowohl als des besonderen der einzelnen Schriftsteller, und zwar wird dieser letztere in dem Maße mehr Gegenstand der Erklärung werden müßen, als die Schüler in der allgemeinen Kenntnis der Sprache vorwärts schreiten. So wird der Sprachgebrauch des Tacitus auch für die reifsten Schüler sorgfältiger Erörterung bedürfen, während an ihm niemand die Elementargrammatik einüben wird. Ist die Mehrzahl der Schüler einer Classe in dieser nicht fest, so ist für diese Classe Tacitus der rechte Schriftsteller nicht. Zweitens fordert der Schulzweck Aufhellung der dem Verständnis unmittelbar hinderlichen geographischen und noch mehr der geschichtlichen Schwierigkeiten, wobei der Lehrer jedoch nicht Untersuchungen zu führen, sondern bloß Resultate mitzutheilen hat. In das Gebiet der geschichtlichen Erörterungen fallen auch die Bemerkungen über den Unterschied der sittlich-religiösen Anschauungen des Alterthums von denen des Christenthums. Nur in dieser geschichtlichen Form sind sie berechtigt nicht bloß, sondern unerläßlich, weil sie, wie der Schüler sogleich einsieht, die Völligkeit des Verständnisses bedingen; in jeder andern sind sie eher gefährlich als förderlich, weil sich der Schüler, wenn er merkt, daß sie gewaltsam herbeigezogen werden, eher davon abgestoßen als angezogen fühlt. Was endlich die Besprechung ästhetischer Dinge betrifft, so bedarf dieselbe vor Allem einer streng logischen Grundlage. Der Schüler muß, bevor er sich für die Schönheit des Gelesenen fruchtbar interessiren kann, vor Allem wissen, was er liest, also den Zusammenhang des Gelesenen im einzelnen und ganzen festhalten lernen. Der Lehrer hat folglich zu bewirken, daß der Schüler fortwährend innerhalb der lebendigen Bewegung des Inhalts erhalten wird. Die hiezu dienlichen Mittel bestehen theils in dem erforderlichen Nachweis des Zusammenhanges da, wo der Gedanke zu klaffen scheint, theils in mehr oder minder weit zurückgreifenden, mehr oder weniger zusammenfassenden Reproductionen des Inhalts, theils am Schlusse bei dazu geeignetem Lesestoff in Aufstellung einer förmlichen Disposition, welche nicht bloß wie der Stoff eingetheilt ist angeben, sondern auch warum gerade so darlegen, kurz, wo möglich, das Gesetz der Gestaltung des Schriftstücks oder das formgebende Princip klar machen soll. Mit diesem allen wird ein Einblick sowohl in die Technik des Schriftstellers als in den geistigen Kern seiner Arbeit gewonnen. Und hiemit wird dem Gymnasialzweck meist wohl Genüge geschehen sein. Denn Untersuchungen über die welt- oder literargeschichtliche Stellung des Schriftstellers, über die Gesetze der Gattung, in welcher er arbeitet, über den Fortschritt, den sein Genius etwa in der Befruchtung bereits vorhandener Keime macht, gehen über den Gesichtskreis auch der reiferen Schüler hinaus, verleiten sie aber, wenn sie gleichwohl geführt werden, zur Einbildung einer scheinbaren Tiefe des Verständnisses und zu dünkelhafter Ablehnung der einfachen, für sie allein natürlichen Kost. Auch pflanze man ihnen nicht durch Aufsuchenlassen und abstracte Formulirung einer sogenannten „Idee“ des Schriftwerkes die grundfalsche Vorstellung ein, als habe sich der alte Dichter (denn bei Dichtern ist diese Betrachtungsweise herkömmlich) zuerst eine Idee gesucht, um sie zu einem poetischen Erzeugnis zu verarbeiten, sondern halte sie bei der Thatsache fest, daß das Erste, was sich der alte Dichter suchte, der Stoff war, den er sodann unter dem Einfluß seiner religiös-sittlichen Weltanschauungen

zu einem Kunstwerk gestaltete. — Es hat aber der Lehrer nicht bloß das Schriftwerk im ganzen, sondern auch dessen einzelne Schönheiten ins Auge zu fassen. In dieser Beziehung wäre es eben so verwerflich, wenn man die alte Weise, sich immerfort in bewundernden Ausrufungen zu ergehen, wieder hervorsuchen, als wenn man dem Lehrer verbieten wollte, die innerliche Freude am Schönen, die ihm eigen sein soll, in natürlicher Weise und gleichsam unwillkürlich zu bezeigen. Die Bewunderung ist ja bekanntlich ansteckend und viele Schönheiten wollen mehr empfunden als lange untersucht und zerlegt sein. Daher halte der Lehrer den ihm natürlichen Ausdruck der Bewunderung des Schönen nicht ängstlich zurück, hüte sich aber vor langathmigen Zergliederungen desselben, und wage sich an keinen desfallsigen Erweis, den er nicht überzeugt ist kurz und schlagend führen zu können.

Daß aber der Schüler merke, wie er sich bei der Lectüre der Alten fortwährend im Gebiete idealer Schönheit bewege, dazu muß alles zusammenwirken, was zur Behandlung eines Schriftstellers in der Schule gehört, das Lesen des Textes, die Art und der Ton des Uebersetzens und ganz besonders die Form oder das Wie der Erklärung. Diese ist freilich, ganz abgesehen von der Beschaffung des ihr nöthigen Inhalts, eine schwere Kunst, und Goethe sagt, nur ein Theil der Kunst sei lehrbar; der Künstler brauche sie ganz. Wir stellen darum auch im folgenden nur einige leitende Grundsätze auf, deren Befolgung zwar noch keineswegs den guten Erklärer fertig machen, doch aber vor möglichen Misgriffen bewahren kann.

Vor Allem suche der Lehrer nicht seine, sondern des Schriftstellers Ehre; der Schriftsteller ist nicht dazu da, den Geist und die Gelehrsamkeit des Erklärers in glanzvollem Lichte zu zeigen, sondern dieser besitzt diese Vorzüge, wenn er sie besitzt, zum Dienste des Schriftstellers. Und wenn hier ein Unterschied gemacht werden kann, so ist es hundertmal besser, wenn sich der Schüler sagen muß, der Schriftsteller als die Erklärung sei herrlich; denn Schriftsteller, die dies nicht sind, gehören ja nicht für die Schule. In die Versuchung, sein eigenes Licht vor dem des Schriftstellers leuchten zu lassen, geräth besonders oft derjenige Erklärer, der Begabung und darum Lust zur Kritik hat. Diese von der Schule ganz auszuschließen, macht schon die Beschaffenheit unserer Texte unmöglich; aber es ist unendlich besser, die Macht und Würde der Kritik hin und wieder an einem recht schlagenden Beispiele zu zeigen, als den Schüler vor lauter kritischen Operationen gar nicht zum harmlosen Genusse des Schriftstellers kommen zu lassen. Namentlich wo man nicht schlagend emendiren kann, begnüge man sich mit einem lesbaren, wenn auch minder beglaubigten Text, und verderbe vor Allem die Zeit nicht (wir reden von der Schule) mit kritischen Untersuchungen über Accentuation, Orthographie und dergleichen.

Da ferner das Geschäft des Erklärens nicht in einer einzigen, sondern in mehreren Thätigkeiten besteht, so muß er mit diesen rechtzeitig zu wechseln verstehen. Weil er zunächst die Erklärung in's rechte Verhältnis zur Uebersetzung zu bringen hat, so wird er diese je nach Beschaffenheit der Stellen bald zum Ergebnis und Schlußstein, bald zur Grundlage der Erklärung machen. Ebenso wird je nach Umständen diese letztere bald glossatorisch sein, wenn nur einzelnes der Aufhellung bedarf, bald reproductiv werden müßen, wenn die Schwierigkeit in der Auffassung einer längeren Gedankenreihe liegt. Ingleichen darf der Lehrer über dem Entwickeln und Auseinandersetzen das Zusammenfassen und Hervorheben nicht vergessen. Wir betonen diese Forderung; denn wenn stets nur explicirt, niemals aber concentrirt und markirt wird, so steht die Erklärung in Gefahr im Sande zu verlaufen. Vorzüglich gut wirkt der Lehrer, dem es natürlich ist, den hohen und großartigen Stellen eine auszeichnende Behandlung zu widmen. Diese übersetzen zu dürfen sei eine Belohnung der besten Schüler; die Sorgfalt des Lehrers im Uebersetzen selbst verdopple sich, die sachliche und sprachliche Erklärung beschränke sich auf das Allernothwendigste und letztere bewege sich niemals im Gebiete der Einübung von Grammatikalien, auch mahne man die Schüler von dem sonst sehr räth-

lichen, hier aber ungehörigen Nachschreiben ab. Man sorge durch richtige Zeiteintheilung, daß der Genuß einer solchen Stelle nicht unterbrochen werden muß; Schreiber dieses hat mit guten Schülern immer versucht, Hektors Abschied von Andromache in einem Stücke zu lesen. Ueberhaupt läßt sich in die Behandlung solcher Stellen ein ganz eigenthümlicher Ernst, eine an Feierlichkeit grenzende Würde legen; nur darf diese nimmermehr gemacht und erkünstelt, sondern muß dem Lehrer, wie gesagt, natürlich sein.

Weil aber zum Uebersetzen und Erklären auch die Mitwirkung der Schüler erforderlich ist — denn daß dem Schüler alles hierzu Nöthige bloß vorgesagt oder ein Commentar dictirt und sodann auswendig von ihm hergesagt werde, diese monströse Methode soll zwar zuweilen noch vorkommen, ist aber in unserer Anschauung, welche das größte Gewicht auf möglichste Selbstthätigkeit der Schüler legt, von vorn herein ausgeschlossen — so muß der Lehrer auch in Beiziehung der Schüler zu jenen Geschäften zweckmäßig zu wechseln verstehen. Nur keine ständige Reihenfolge im Aufrufen, nur keine ausschließliche Beschäftigung mit einem oder mit zweien Schülern während der ganzen Stunde, nur keine falsche Vertheilung der leichten und der schweren Pensa! Freilich dürfen die schwächeren Schüler auch nicht zu dem Glauben veranlaßt werden, als seien sie gegen das Schwierige aller Verpflichtung enthoben; denn Schüler, die zur Lösung der Claßaufgabe gar nicht befähigt sind, sollen überhaupt nicht in der Classe sein. Vor Allem aber vermeide der Lehrer den Hauptfehler, sich mit dem einen zum Uebersetzen oder Erklären aufgeforderten Schüler so ausschließlich zu beschäftigen, daß in den andern die Vorstellung entsteht, als gehe sie eigentlich die Sache nicht an. Im Gegentheil muß jeder Schüler in jedem Augenblick zu subsidiarischer Antwort bereit und gefaßt sein.

Doch weil sich die Frage nach Beiziehung der einzelnen und aller Schüler zur Mitwirkung im Unterrichte nicht auf die classische Lectüre allein, sondern auf jeden Lehrgegenstand bezieht, so wenden wir uns sogleich zur Beantwortung der zweiten Hauptfrage: was soll gelesen werden? Für Auswahl des Lesestoffes kommt aber die Beschaffenheit der beiden Literaturen dem Schulbedürfnis so sehr entgegen, daß wir jene Frage durch die weitaus überwiegende Praxis im Ganzen schon beantwortet finden. Wir stellen an die Spitze der Erörterung folgende drei Grundsätze, daß erstlich Chrestomathieen so bald zu beseitigen sind, als die pädagogisch äußerst werthvolle Möglichkeit gegeben ist, ganze Schriftsteller zu lesen, daß zweitens Unclassisches, dies Wort streng genommen, ausgeschlossen werden muß, wenn Classisches zu Gebote steht, und daß drittens der naturgemäße Gang der Lectüre in Prosa von der Geschichte durch die Redekunst zur Philosophie, in der Poesie vom Epos durch die Lyrik zum Drama führt.

So machen wir denn in der lateinischen Prosa dem Cornelius Nepos oder wie er heißen mag sein uraltes Anrecht, der Jugend an der Schwelle der classischen Bildung entgegen zu treten, nicht streitig. Seine historischen Fehler und sprachlichen Eigenheiten gehen die Schüler dieser Stufe sehr wenig an, und, wenn der Lehrer sein Handwerk versteht, so ist er, wie die Praxis unzählige Male bewiesen hat, für junge Leute auch so starr nicht als Goethe meint. Die Anspruchlosigkeit seiner Erzählung, die Schlichtheit seiner Sprache, die ihn zu einem Liebling des großen Lateiners Ruhnkenius gemacht hat, besonders die Einfachheit seines Periodenbaues empfehlen ihn hinlänglich; auch wüßten wir in der That nicht, wer ihn ersetzen sollte. Man widme ihm ein Jahr und gehe dann zu Cäsar fort, dessen krystallhelle Darstellung, dessen „verissima scientia consiliorum suorum explicandorum" ihn eben so geeignet zum Schulbuch, als für Männer bewundernswerth macht. Er bietet übrigens gerade für dreizehn- bis vierzehnjährige Schüler die rechtzeitige Gelegenheit der Einübung lateinischer Periodologie. Nur lese man ihn rasch, weil das spannende Interesse der Erzählung an sich schon vorwärts treibt, und lieber, wenn möglich, den gallischen als den der Politik wegen schwierigeren Bürgerkrieg. Zwischen Cäsar und Livius vermittelt in sprachlicher Hinsicht in passender Weise, wenn Zeit vorhanden ist, Curtius. Doch wollen wir lieber auf diesen verzichtet als dem Livius das mindeste entzogen wissen, wie wir es auch nicht billigen, daß

ihm durch Cato major oder gar durch Laelius Raum genommen wird. Denn für Livius fordern wir, theils um seiner selbst, theils um der Latinität willen durchaus zwei Jahre zum Besten etwa der fünfzehn- und sechzehnjährigen Schüler, und mindestens vier Bücher, und müßen es für einen wesentlichen Nachtheil halten, wenn etwa die Schüler mit einem Jahre und einem Buche abgefunden werden. Die Auswahl der Bücher wird aus der ersten oder der dritten Dekade zu treffen sein, nur daß es mislich ist, gerade mit dem an Schwierigkeiten reichen ersten Buche zu beginnen. Ihm folgen für siebzehnjährige Schüler die Reden Cicero's, aber freilich in der rechten Ordnung. Denn wir müßen glauben, daß derjenige Lehrer auf ihren Inhalt nicht achtet, der mit den Reden pro Ligario, pro Marcello, pro Deiotaro beginnt, weil sie klein sind, der also dem Schüler den Adler zuerst in dem Zustande zeigt, wo er mit beschnittenen Fittigen eingesperrt im Käfige sitzt. Diese Reden setzen, um in ihrer vollen Bedeutung gewürdigt zu werden, die geschichtlich vorschreitende Lectüre aller früheren voraus; dann machen sie den rechten, sonst einen kleinlichen Eindruck. Auch der Rede pro Archia mit ihrem unbedeutenden Stoffe hat blos die Stelle von den Wissenschaften eine ihr nicht gebührende Geltung in den Schulen verschafft. Folge man doch auch hier dem Gang der Geschichte und lege den Schülern vor Allem die Reden, welche Thaten sind, vor, die pro Sext. Roscio Amerino, von den Verrinen die vierte und fünfte, die Catilinarien, oder lese mit besonders guten Classen die herrliche Mureniana, die stellenweise prachtvolle Sullana, ja wohl auch die Königin aller, die Sestiana, vielleicht endlich die zweite Philippica. Das letzte Gymnasialjahr macht billig Anspruch auf eine der philosophischen Schriften Cicero's, entweder auf die Officien, über welche Döderlein in seinen Reden und Aufsätzen Bd. 2 S. 242 ein schönes Wort gesagt, oder zur Abwechslung, auf die Tusculanen; weiter kann die Wahl wohl schwerlich gehen. Es ist aber sehr wünschenswerth und bei denjenigen Anstalten, in welchen der Schüler mehr als ein Jahr in Prima bleibt, auch leicht zu bewerkstelligen, daß neben Cicero auch Tacitus zu seinem Rechte kommt. In Collisionsfällen meinen wir müße Cicero der Philosoph dem Tacitus geopfert werden, um so mehr als sich nicht überall voraussetzen läßt, daß der Schüler als Student den Tacitus noch kennen lernen werde; aber ein Opfer ist's immerhin.

In der griechischen Prosa beginne man mit Schülern, welche der Formenlehre und der elementaren Syntax mächtig sind, die so rasch als möglich zu förternde Lectüre Xenophon's, im ganzen gleichviel ob der Anabasis oder der Cyropädie oder der Hellenica. Den Bedenken, welche gegen die letzten beiden Schriften erhoben werden, setzt Schreiber dieses, da eine weitere Erörterung zu viel Raum kosten würde, wenigstens versicherungsweise die Ergebnisse einer vieljährigen Praxis entgegen; freilich gehört Xenophon nicht unter diejenigen Schriftsteller, denen selbst eine unzweckmäßige Behandlung nicht völliges Verderben bringt. Nach einem Jahre gehe man von Xenophon nicht zu Plutarch, sondern zu Herodot fort; gegen den Nachtheil, Herodot nicht zu kennen, dessen Gleichen der Schüler sonst nirgends findet, kommt das Bedenken, als gewöhne er sich bei dieser Lectüre unattische Redeweise an, doch wahrlich nicht in Betracht; auch läßt sich diesem Misstande, wenn es einer ist, bei Gelegenheit der unentbehrlichen Schreibübungen begegnen. Je mehr durch diese die Kenntnis der griechischen Syntax befestigt und erweitert worden ist, und dies ist ihr einziger Zweck, desto leichter wird der Uebergang zu den Rednern oder vielmehr zu dem Redner, den wir, wenn es sein muß, auf Kosten aller andern gelesen wünschen. Nur lege man den Schülern weder die Leptinea noch die Midiana, auch nicht die Rede de corona vor, sondern halte sich an die leicht erfaßbaren Staatsreden kleineren Umfangs. Sollten die Schüler für Demosthenes zu schwach sein, so darf man freilich seine Größe unter dieser Schwäche nicht leiden lassen, sondern lese Passendes von den andern Rednern und zwar statt des Lysias, dessen Trefflichkeit den Schülern am wenigsten einleuchten dürfte, den Isokrates oder lieber noch Lykurgus. Eigentlich aber kann man an jedes Gymnasium die Forderung stellen, daß es vom Beginn des griechischen Unterrichts an auf die Möglichkeit der Lectüre des Demosthenes

hinarbeite. Für die oberste Classe bleibt nun Platon, und man gönne, wenn möglich, den Schülern nicht bloß die Apologie und den Kriton, sondern aus Gründen, die auf der Hand liegen, auch den Protagoras oder den Gorgias, ja wohl sogar den Phädon.

Sehr geebnet scheint uns der Weg durch die lateinische Poesie. Die Lectüre des Cornelius läßt sich mit der des Phädrus, die Cäsars mit Ovidius' Metamorphosen verbinden; die Tristien und Fasten lassen sich lediglich chrestomathisch verwenden; aber die lesbaren kurzen Geschichten derselben haben für den Knaben bei weitem den Reiz einer episch ausgeführten Erzählung aus den Verwandlungen nicht. Der zweijährigen Lectüre des Livius, die wir oben forderten, geht ganz passend eine zweijährige Lectüre Virgils zur Seite, der Aeneide nämlich, deren zweites, viertes, sechstes und etwa noch achtes oder neuntes Buch keinem Gymnasiasten unbekannt bleiben sollte. Die Bedeutung Virgils nicht nur für die römische, sondern auch für die gesammte romanische Literatur ist zu groß, die Schönheit seiner Sprache zu bildend, als daß man sich bei ihm mit einem oder zwei Büchern begnügen könnte. Auch ladet das Epos schon an sich zu einer umfangreicheren Lectüre ein. Auf den Epiker folgt natürlich der römische Lyriker, was keines Beweises bedarf, und derselbe bietet für die oberste Stufe in seinen Satiren und Episteln auch Ersatz für das römische Drama, wenn man nicht, wozu wir jedoch sehr rathen, neben Horaz auch einige Komödien des Terentius rasch durchlesen will. Wer in der obersten Classe Virgils Georgica lesen wollte (die Bucolica widerrathen wir ganz), müßte wenigstens auf sehr reife Schüler zu rechnen haben, in denen der Formsinn schon so weit ausgebildet wäre, daß er dem stofflichen Interesse das Gleichgewicht hält.

Noch weniger Schwierigkeit bietet die Wahl des Lesestoffs in der griechischen Poesie. Natürlich muß Homer hier das A und O sein. Ueber dessen Behandlung in der Schule ließe sich eine umfangreiche Abhandlung schreiben; hier müßen wir uns auf wenige Winke beschränken. Man mache Homer nicht zum A b c buch des Griechischlernens. Wohl wissen wir, daß es möglich ist, aber nur bei sehr geringer Schülerzahl und mit sehr fähigen Köpfen. Vielmehr biete man alles auf, die Schüler im Griechischen durch anderweitige Lectüre so fest zu machen, daß Homer, wenn er an die Reihe kommt, von ihnen bald möglichst als Dichter genossen werden kann. Vor Allem verwende man die Analogieen der bereits gekannten attischen Formenlehre zu rascher Aufhellung der homerischen, erkläre z. B. πάϑησϑα mittelst οἶσϑα, δάμεν mittelst εἶεν, ἐρηρέδαται mittelst πεφιλήαται oder τιϑέασιν und dergleichen, wende vor Beginn der ersten Lectüre ein paar vorbereitende Stunden auf Einübung der Hauptschwierigkeiten in der epischen Verbalflexion, versetze die Schüler in den Zusammenhang der Handlung und gehe dann flugs und fröhlich an's Werk, das richtig angefangen, wenn irgend eines, sich selbst fördert, wofern nur der Lehrer nicht mit Excursen, Wiederholungen (Homer wiederholt sich selbst) ein Hemmschuh der Lectüre wird. Mit welchen Büchern man anfängt, und ob mit Ilias oder Odyssee, das ist im Grunde gleichviel; für den Lehrer ist zu wünschen, daß er im Dichter überall herumkomme, damit er in ihm so heimisch als möglich und in den Stand gesetzt werde, aus eigener Beobachtung im Laufe der Lectüre alles zum Verständnis Nöthige nach und nach mitzutheilen, durch dessen massenhafte Ueberlieferung der unbeholfene Erklärer oft aus falscher Gewissenhaftigkeit den Genuß des Dichters vereitelt. Ausschließlich für Homer fordern wir zwei Jahre; in den beiden obersten Classen, in welchen andere Dichter neben ihn treten, darf er auch nicht ganz aus den Händen gelegt werden. Auf Homer sollte nun freilich ein Lyriker folgen, wie Horaz auf Virgil; aber für Pindar und die Bruchstücke der andern Lyriker sind die Schüler dieser Altersstufe noch nicht reif. Da greife man getrost zu einem Tragiker; denn diese können mit der Poesie ihrer Chöre die Lyrik in den Schulen vertreten. Aber man lese nicht sogleich den Sophokles, sondern Euripides, die Medea, den Hippolyt, die beiden Iphigenien, die Bacchen, den Ion, wohl auch die Alcestis, welche freilich neuerdings fast abenteuerlich misverstanden wird. Nur verderbe man den Schülern den Genuß nicht weder durch eine ungerechte noch durch eine unzeitige und voreilige Kritik des

Dichters. Wir zürnen dem Lehrer, der seinen Schülern durch ein solches Verfahren den Schriftsteller von vorne herein verdächtigt und sie verleitet, in dünkelhafter Selbstüberhebung früher zu urtheilen als zu verstehen. Trotz mancher Schwäche, die in seiner sophistischen Richtung liegt und im Charakter seiner Zeit Erklärung findet, hat er des Herrlichen immer noch genug, um auch bei ihm mit dem θαυμάζειν aufangen zu können. Es lassen sich von ihm in der zweitobersten Classe des Gymnasiums füglich zwei Stücke lesen; dann kommen die Schüler in ihrem letzten Jahre wohlvorbereitet zu Sophokles, der nunmehr recht eigentlich genossen und mit jener bedachtsamen Eile gelesen werden mag, welche derjenigen Lectüre, mittelst welcher die Früchte vieljähriger Mühen gepflückt werden, so trefflich ansteht.

Soviel über die Auswahl des classischen Lesestoffs. Sie ist nicht nach persönlicher Neigung, sondern nach der Natur der Schriftsteller und nach dem Herkommen getroffen; denn man darf sagen, daß sich in dieser Hinsicht seit Jahren in den Gelehrtenschulen ein wohlbegründetes Gewohnheitsrecht gebildet hat. Man wird wohlthun es zu beachten, wenn gleich örtliche Verhältnisse und persönliche Vorliebe der Lehrer Abänderungen rechtfertigen mögen. Nur seien uns noch ein paar Worte der Warnung vergönnt. Der Lehrer bedenke, daß er die Schriftsteller nicht um seiner selbst, sondern um der Schüler willen liest, daß er sich also in Auswahl und Umfang der Lectüre nicht nach seiner Liebhaberei oder Bequemlichkeit, sondern nach dem Bedürfnis der Schüler zu richten, die Lectüre somit weder unnütz zu verzögern noch zu überstürzen hat. Vor Allem aber sollte, wenn nicht örtliche Verhältnisse zu einer Ausnahme nöthigen, von keinem Rector geduldet werden, daß die Lectüre sich in derselben Classe zu gleicher Zeit in der lateinischen und griechischen Poesie und Prosa bewegt. Mögen andere anders denken; wir aber müßen den Lehrer für blind halten, der für dasselbe Halbjahr in seinem Stundenplan drei Stunden für Livius, zwei für Virgil, drei für Homer und zwei für Xenophon ansetzt. Die Gründe liegen in der That auf platter Hand.

II. Wir schließen mit einigen Winken über die classische Privatlectüre der Schüler. Diese ist bei der Ueberhäufung der Schulen mit Lesestoff überaus selten, an manchen Anstalten geradezu unmöglich geworden. Wir beklagen dies auf's tiefste und sehen in dem Untergang der Privatlectüre einen Hauptgrund der an Verachtung grenzenden Gleichgültigkeit, mit welcher so viele nach zurückgelegten Schulstudien allen Classikern den Rücken kehren. Die Lust sie mit Liebe zu lesen kommt nicht erst nach der Schule; sie muß in der Schule erwacht und von dieser gepflegt worden sein. Man thut dieses vielfältig in der Weise, daß man die Privatlectüre gewisser Schriftsteller zu einer förmlichen Schulaufgabe macht und zur Controle derselben bestimmte Stunden festsetzt, in welchen der Schüler über einzelne Stellen Rechenschaft geben muß oder Belehrung empfängt. Wir wollen diese Einrichtung wahrlich nicht schelten; aber sie ist doch nur ein Surrogat jener einst nicht seltenen, durchaus freiwilligen, dem Lehrer oft ganz unbekannt gebliebenen Lectüre, in welcher der fähigere Schüler seine Lust, seinen Lohn fand. Wo sich dazu die Neigung, die Möglichkeit noch findet, ist sie auf's sorgfältigste zu pflegen, vor Allem durch sorgsames Fernhalten alles Schulzwangs. Gerade das machte sie vor Zeiten so genußreich, daß sie keine Aufgabe, sondern die freie Bethätigung jugendlicher Liebe zu den Alten war. Daher sind ihr auch keine engen Grenzen zu stecken; leitend und berathend trete der Lehrer nur ein, wenn er gefragt wird. Wird er aber um Rath für Auswahl des Lesestoffes gebeten, so lenke er die Wahl der Schüler auf solche Schriftsteller, welche entweder trotz ihrer Trefflichkeit in der Schule keinen Raum finden, oder ihres Umfangs wegen nur zum Theil gelesen werden können. Jüngeren Schülern schlage man Curtius, Cäsar's Bürgerkrieg, gereifteren vor allen Livius und Sallustius vor; ohne Sallust für sich gelesen zu haben, sollte kein Schüler das Gymnasium verlassen. Die lateinische Poesie bietet einzelnes von den Elegikern, besonders von Tibullus, einzelnes von Ovidius, endlich die nicht in der Classe gelesenen Bücher der Aeneide dar. Was den Ovidius und die Elegiker betrifft, so sind für deren Lectüre

Chrestomathieen als hier wohlberechtigt zu empfehlen. Im Griechischen finden wir den Schüler am besten versorgt, der nicht zu weit greift, sondern, was auch Gottfried Hermann's Wunsch war, recht viel Xenophon, viel Herodot und immer wieder Homer liest. Zu den schwereren Schriftwerken, zu Thukydides etwa, rathen wir geflissentlich nicht, weil es im Wesen der Privatlectüre, die wir meinen, liegt, daß sie rasch und genußreich sei, gerade wie das Lesen eines vaterländischen Lieblingsschriftstellers. Die Möglichkeit einer solchen Lesung vermitteln die Schulausgaben, deren hauptsächlichsten Segen wir in dieser Vermittlung zu finden glauben. **Nägelsbach.**

Classische Philologie, s. Philologie.

Classische Studien. Wenn wir die Stellung würdigen wollen, welche den classischen Studien in der (gelehrten) Schule gebührt, so haben wir vor Allem ihr herkömmliches Recht ins Auge zu fassen, und darauf hinzuweisen*), wie sie geschichtlich die Stellung errungen haben, welche sie in der Gegenwart einnehmen.

Das Studium der lateinischen Sprache hatte nie völlig erlöschen können. War es in Ländern romanischer Zunge naturgemäß, mit ihr wie mit einer Muttersprache sich vertraut zu erhalten, so erschien sie doch auch unter germanischen Völkern unentbehrlich. Die Verbindung, in welcher die ersten Missionäre Deutschlands mit dem römischen Stuhl stunden, der Umstand, daß die heilige Schrift und alle kirchliche Literatur zunächst nur in der lateinischen Sprache zugänglich war, daß überhaupt, wo eine geistliche oder weltliche Wissenschaft cultivirt wurde, die lateinische Sprache die Quellen eröffnete, sicherte ihr selbst in den dunkelsten Zeiten des Mittelalters eine wenn auch oft sehr dürftige Existenz. War aber diese Beschäftigung mit der lat. Sprache eine unwillkürliche, durch die Verhältnisse herbeigeführte, so fehlte es andrerseits auch nicht an Stätten, wo das Studium der lateinischen Sprache und Literatur eine besonders beabsichtigte Pflege fand. So namentlich zu Anfang des neunten Jahrhunderts in Fulda unter Hrabanus Maurus. — Karl der Große förderte in den von ihm gegründeten Schulen auch das Studium der griechischen Sprache. Es war natürlich, daß, wo man sich des Bedürfnisses höherer Bildung bewußt ward, die Blicke sich rückwärts auf diejenigen Völker richteten, die in Literatur wie in Wissenschaften eine so hohe Stufe erreicht hatten. Und wie in der damaligen Einrichtung der Schulen das Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie) dem realistischen Bedürfnis entsprach, so das Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) dem humanistischen. Zwar fanden die unter Karl dem Großen gemachten Anfänge keine entsprechende Weiterbildung; die erwachte Liebe zu den Classikern des römischen und griechischen Alterthumes trat in das Dunkel zurück und wie gering selbst bei dem einzigen gelehrten Stand, den Geistlichen, vom 13. bis 15. Jahrhundert die Kenntnis der lat. Sprache war, mag ein Blick in die für das Bedürfnis der Geistlichkeit berechneten Hülfsbücher, das Catholicon von Joannes de Janua und der Mammothreptus (oder Mammotrectus) von Joannes Marchesinus darthun. Indessen der Funke wurde doch glimmend erhalten, bis im Gegensatz zu der Scholastik die Liebe zu den römischen Classikern, und seit der Byzantiner Emanuel Chrysoloras gegen Ende des 14. Jahrhunderts in Italien das Griechische lehrte, der Eifer für griechische Sprache und Literatur mit größerer Lebendigkeit als früher erwachte. Ueberdies ward das Studium der griechischen Sprache auch durch die Anregung gefördert, welche der herrschenden Theologie gegenüber die Bibelstudien erhalten hatten. — Namentlich mußte die Reformation vermöge ihres formalen Princips und im Gegensatz zur Scholastik den classischen Studien Werth beilegen. Als aber auch hier die Scholastik in andrer Gestalt wiederkehrte, und die classischen Studien verkümmerten, insbesondere das

*) Nur hinweisen können wir. Die ausführlichere Entwicklung gehört der Geschichte der Literatur und der Geschichte der Pädagogik an. Man vgl. Wachler Handb. d. Gesch. der Lit. 2—4. Bd. Raumer Gesch. der Pädagogik.

Griechische vernachläßigt ward, *) da machte sich bei dem Aufschwung, den die Naturwissenschaften nahmen, allmählich hinsichtlich der Methode und des Lehrstoffs das Bedürfnis eines dem Leben verwandteren Unterrichts geltend, bis es in den Philanthropisten und den Realisten der neueren Zeit seinen entschiedensten Ausdruck und seine Verwirklichung fand. Seit dieser Zeit hat das herkömmliche Recht der classischen Studien an die höheren Unterrichtsanstalten vielfache Anfeindung erfahren, und wir haben demnach theils die Einwürfe zu prüfen, welche gegen diese Studien als Bildungsmittel in höheren Schulen erhoben worden sind, theils die Gründe darzulegen, welche für deren Beibehaltung sprechen.

Wir sehen hiebei von den Einwürfen ab, die nur gegen eine fehlerhafte Methode gerichtet waren, wir machen auch den Realanstalten mit ihrem eigenthümlichen Princip das Recht einer selbständigen Existenz nicht streitig, wir behaupten nur, daß die classischen Studien bei richtiger, dem Gegenstand, wie der Altersstufe des Schülers angemessener Methode innerhalb der gelehrten Schule als vornehmstes, d. h. den Geist auf die mannigfachste Weise anregendes und bereicherndes Bildungsmittel zu betrachten sind.

Hiemit ist schon der doppelte, formale und materiale Gesichtspunct angedeutet, unter welchem ihre Bedeutung für die Schule hervortritt. Wenn überhaupt der Unterricht in fremden Sprachen gerade darum als das wichtigste und umfassendste Bildungsmittel des menschlichen Geistes betrachtet werden muß, weil er wie kein anderer dem doppelten Zwecke entspricht, bei möglichster innerer (das innere Wachsthum fördernder) Bereicherung des Geistes auch die geistigen Kräfte möglichst allseitig zu wecken und zu entwickeln, weil die Sprache unmittelbar erscheinender, concreter Geist ist (indem der Geist eine concrete Existenz nur in der Sprache hat), und weil naturgemäß Geist die geeignetste Nahrung und Anregung des Geistes ist, so müßen die beiden classischen Sprachen diesem Doppelzweck um so mehr entsprechen, weil. je fremdartiger und eigenthümlicher, zugleich aber entwickelter, reicher, gebildeter ein fremdes Geistesleben uns entgegentritt, um so größer auch, die gleiche Empfänglichkeit vorausgesetzt, der geistige Gewinn sein muß, den wir durch Aneignung dieses geistigen Lebens uns erwerben. **)

Was einst in Hegels Aesthetik so trefflich über die Plastik der Griechen und Römer ausgeführt ward, daß hier Form und Idee sich adäquat seien, das können wir mit vollem Recht auch auf deren Sprachen anwenden. Kein größeres plastisches Kunstwerk hat der Geist der Griechen und Römer geschaffen, als ihre Sprachen. Nirgends kommt einer unmittelbarer und durchsichtiger zum Ausdruck, als in dem Organismus der Sprache.

*) Vgl. Hirzel Sammlung württ. Schulgesetze 1847, Einleitung S. XLVI ff. Campe die einheitliche Richtung der Gymnasien. Ztschr. f. d. Gymn. 1853. Suppl.-Band S. 10.

**) Eine ausführlichere Begründung der obigen und der folgenden Sätze ist in der Schrift: Die Bedeutung der classischen Studien für eine ideale Bildung, 1849, §. 5—14 gegeben. — Man vgl. neben der Masse einzelner Schriften über diese Fragen: Fr. Ed. Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre 2. Bd. 2. Aufl. 1842, S. 176. G. Thaulow die Gymnasial-Pädagogik im Grundrisse 1858, §. 256 ff. §. 409 ff. Speciell ist auf die trefflichen Worte Rauchensteins (die Zeitgemäßheit der alten Sprachen in unsern Gymnasien, Programm von Aarau 1850, S. 12) zu verweisen: „Wenn von einem Fache gesagt werden kann, es wecke und übe alle Geisteskräfte, Gedächtnis, Phantasie, Urtheil, Scharfsinn, Combinationsvermögen, es fördere die Gabe des Ausdrucks und die Geschicklichkeit der sprachlichen Darstellung, es führe ein in die schönsten und originellsten Stücke der Literatur, es erschließe dem Geist ein ganzes Reich großer Ideen, es lehre ihn Sitte und Glauben, es erfülle den jugendlichen Sinn, der sich diesen Gegenständen hingiebt, mit Bewunderung so vieles Großen und Schönen, veredle das Gemüth und stärke den Charakter; — wenn dieses von einem Fache gesagt werden muß, wenn es so von allen Seiten den Menschen zu ergreifen vermag, so muß es über allen Zweifel hinaus das Kernfach jugendlicher Bildung sein. Wenn es dann zugleich den Zugang zu den meisten Zweigen des Wissens und der Kunst erleichtert, so begreift sich, wie man in früheren Zeiten und in einigen Ländern, wie in England auch heute noch, dieses Fach fast zum einzigen in gelehrten Mittelschulen machte.“

Sicherlich wird niemand, der von den alten Sprachen das Hebräische oder das Sanskrit, oder der die modernen, hinter deren idealem Reichthum die äußere, unadäquate Form völlig zurücksteht, nach ihrem formalen Organismus mit den classischen Sprachen zu vergleichen vermag, einen Augenblick anstehen, den Sprachen Griechenlands und Roms, insbesondere der ersteren, den relativ vollkommensten Organismus zuzusprechen, in welchem die verschiedenen logischen Verhältnisse, in die Begriff und Gedanke eingehen, ihren entsprechenden Ausdruck erhalten. Es erhellt, daß sie darum am geeignetsten sind, in den sprachlichen Formen die logischen zum Bewußtsein zu bringen. Dazu kommt, daß der ganze Organismus der classischen Sprachen vollkommen entwickelt und geschlossen uns vorliegt, und sie darum in ihrer festen und bestimmten Ausprägung beim Jugendunterricht dienlicher sind, als die modernen europäischen Sprachen, die in fortwährender Umwandlung begriffen erscheinen.

Gehen wir auf den Unterschied beider Sprachen ein, so macht auch hinsichtlich ihres formal bildenden Einflusses keine die andere entbehrlich. Sprachen wie Literaturen verhalten sich ergänzend, beide zusammen nach verschiedenen Seiten den Geist anregend und bildend. — Die lateinische Sprache, als der vollkommene Ausdruck des römischen Geistes, ist in ihrer formalen und syntaktischen Gliederung einfacher, und strenger an eine feste, äußerliche Ordnung gebunden. Diese äußerliche Gesetzmäßigkeit zeigt sich in der größeren Bedingtheit der Casus durch die Präposition, der Verbalform durch die Conjunction, in dem Einfluß des regierenden Satzes auf die Form des regierten, der consecutio temporum, in der durch den Conjunctiv ausgedrückten Immanenz des Relativsatzes in dem regierenden Satz, in der Stellung der Worte und der Sätze. Im schriftstellerischen Gebrauch ist sie, mit der griechischen verglichen, künstlicher, rednerischer, pathetischer ausgebildet, wähle sie nun die wohltönende Fülle Cicero's oder die knappe, männlich straffe Ausdrucksweise eines Tacitus. — Dagegen trägt die griechische Sprache den Charakter größerer Natürlichkeit und feinerer Geistigkeit und Freiheit. Wenn in Roms Sprache der regierende Hauptsatz beinahe durchaus maßgebend wird für die Structur der in Wahrheit untergeordneten Sätze, so nehmen im Griechischen, namentlich in der attischen Prosa die Sätze in freiester demokratischer Weise, ohne besondere Rücksicht auf den Hauptsatz die Form an, welche den Gedanken, wie er für sich hervortreten soll, am anschaulichsten darstellt. Daher kennt das Griechische keine consecutio tempp., keinen Modus für die Immanenz des regierten Satzes im regierenden, daher erklärt sich andrerseits die Regirung jedes einzelnen Satztheiles, wenn er auch schon durch die Negation des Hauptsatzes verneint ist. Aber die griechische Sprache gebietet über einen solchen Reichthum von Gedanken- und Satzformen, von feinen Unterschieden und Modificationen, daß sie dem Gewande gleicht, das zart und durchsichtig allen Formen und Biegungen eines edeln und schönen Gliederbaus sich anschmiegt. Bei ihrer Natürlichkeit verschmäht sie selbst nicht die öftere Wiederholung des gleichen Worts, wenn es anders das nächstliegende und das bezeichnendste ist. Im schriftstellerischen Gebrauch kann sie zwar eben sowohl dem strengeren Stil dienen, wie ihn Thukydides gebraucht, und, wie namentlich bei Isokrates, feste und gleichmäßige Gliederungen und Formen annehmen, aber ihr eigenster und schönster Schmuck, den sie nirgends ganz verläugnen kann, ist jene leichte und ungezwungene, selbst nachläßig scheinende Grazie, wie wir sie zumeist bei Plato finden.

Je lebendiger man sich diesen verschiedenen Charakter, welcher den beiden classischen Sprachen an und für sich und abgesehen von ihrer Literatur zukommt, zu veranschaulichen sucht, um so mehr wird man sich überzeugen, daß sie beide eine vortreffliche Schule des Geistes, insbesondere des Denkens darbieten, daß beide von verschiedener Seite den jugendlichen Geist erfassen und in Thätigkeit setzen, daß, wenn die lateinische Sprache in ihrer mehr äußerlich faßbaren Ordnung und Gesetzmäßigkeit vorzugsweise für den Anfangsunterricht sich eignet, das Verständnis der griechischen Sprache nach ihren reicheren und feineren Modificationen und ihrer höheren Geistigkeit ein verhältnismäßig gereifteres Alter voraussetzt und beschäftigt.

Betrachten wir ferner, auf den materialen Gesichtspunct übergehend, die Schätze der griechischen und römischen Literatur, so wird auch hier eine eingehende Kenntnis derselben in ihrem Verhältnis zu unsrer gegenwärtigen Cultur und ihrem charakteristischen Unterschied von der modernen Literatur, verbunden mit einer aufmerksamen Beobachtung und Erwägung, wodurch eine gesunde, frische und kräftige Entwickelung der männlichen Jugend am meisten gefördert wird, die klare Ueberzeugung begründen, daß es Unrecht wäre, uns selbst oder die Jugend von dem Zusammenhang mit dem classischen Alterthum loszureißen.

Wir wollen hier nicht darauf eingehen, wie die Fachstudien der Theologie, der Jurisprudenz, der Medicin auf die Kenntnis des griechischen und römischen Alterthums nicht werden verzichten können, noch werden verzichten wollen, wie ohne jene Grundlage und den Rückblick auf die geschichtliche Entwicklung ihrer Wissenschaft die gelehrte Kenntnis und der freiere Gesichtskreis mangeln müßte; nur den Einfluß, den die griechische und römische Literatur als Factor unserer gegenwärtigen Cultur behauptet, wollen wir in Erwägung ziehen.

Wenn der Aufschwung derjenigen Wissenschaften, welche ihre reine Basis in der Mathematik haben, mit einer gewissen Nothwendigkeit dahin führte, die Möglichkeit einer Bildungslaufbahn zu gewähren, welche ohne Rücksicht auf die geschichtliche Entwicklung unsrer Cultur ihren Standpunct in der Wissenschaft der Gegenwart nimmt, so wäre es doch nicht wohlgethan, wenn in keiner Classe der gebildeteren Gesellschaft das Bewußtsein von dem Zusammenhang unserer Cultur mit einer früheren vertreten wäre. Es dürfte ein solches Brechen mit der Vergangenheit, das Vergessen, wie die Wurzeln unsrer Cultur in den Boden des Alterthums hinabreichen, für die ganze Stellung und Richtung der höheren Gesellschaft von entscheidendem, und wie man wohl sagen muß, nachtheiligem Einfluß sein. So wenig man der Beschäftigung mit der reinen und angewandten Naturwissenschaft an und für sich eine materialistische Neigung zur Last legen darf, so wäre doch die Gefahr nicht zu verkennen, wenn in dem ganzen Bildungsgange des künftigen oder des gegenwärtigen Geschlechts die exacten und Naturwissenschaften etwa neben der Religion die einzigen Elemente würden. Sie haben in dem Menschen das stolze Vermögen und Bewußtsein begründet, Herr der Erde zu sein, aber das höhere und doch demüthige Bewußtsein der Gottähnlichkeit, die idealen, freimenschlichen, uninteressirten Interessen dürfen nicht einzig durch den religiösen Unterricht vertreten sein; es muß ihnen, wenn sie nicht beengt und gefährdet werden sollen, ein größerer Raum in der allgemeinen Bildung gesichert bleiben. Nicht zu verkennen ist, welche Dienste die classischen Studien einer idealen, freimenschlichen Bildung leisten. Wenn jene exacten Wissenschaften die Gesetze der Naturnothwendigkeit und die der Natur zugekehrte Seite in uns zum Bewußtsein bringen, so eröffnen uns Sprache und Literatur den Blick in die reichen Tiefen des freien, eigentlich menschlichen Wesens, es öffnet sich das große Gebiet der Kunst, die ihrer Natur nach ideal in der Religion ihre Wurzel und ihr Ziel hat.

Wir begegnen indessen hier einem doppelten Einwurf, einmal, daß es, um den Zusammenhang mit der geschichtlichen Entwicklung unsrer Cultur nicht zu verlieren, genügend sei, die Schätze der alten Literatur, namentlich so weit es classische Kunstwerke sind, in Uebersetzungen kennen zu lernen, sodann daß die Beschäftigung mit der modernen Literatur vollkommen und vielleicht sogar besser als die antike, heidnische jenem idealen Zweck entspreche.

Daß Uebersetzungen in gewisser Weise einen Ersatz für die Originale bieten können, ist nicht zu leugnen; ist doch der Einfluß unverkennbar, den auch auf die Entwickelung unserer deutschen Nationalliteratur Uebersetzungen ausgeübt haben. Indessen sie können eben nur in gewisser Weise, nur demjenigen Ersatz bieten, dem die Originale unzugänglich sind. Wir wollen nicht erwähnen, daß auch in Deutschland, dem Lande der allseitigsten und vollendetsten Uebersetzungskunst meisterhafte Uebersetzungen etwas sehr

seltenes sind; wir wollen nur erinnern, wie kein Kenner des Griechischen und Lateinischen in Uebersetzungen aus diesen Sprachen je einen wirklichen Ersatz für die Originale finden wird. Das ist unmöglich. Nur wer das Verhältnis von Sprache und Geist äußerlich faßt, und etwa meint, durch einen sorgfältigen Scheidungsproceß den Geist aus der Sprache lösen und in eine andere Form binden zu können, mag sich auch dem materialistischen Glauben hingeben, daß der Geist der Griechen und Römer eben so wohl in eine moderne Sprache eingekleidet werden könne. — Wollen wir demnach dem Geiste der beiden classischen Nationen eine unmittelbare, ungetrübte, frische und belebende Einwirkung auf die jugendlichen Gemüther sichern, so müßen wir ihnen die Originale, die Quellen selbst zugänglich machen.

Indessen hier eben tritt uns die Frage entgegen, ob dies überhaupt nothwendig sei, ob nicht die moderne Literatur einen hinreichenden, sogar angemesseneren Ersatz darbiete. Wir dürfen es nicht ganz umgehen, die da und dort, selbst in dem Verlangen nach der Lectüre der Kirchenväter, auftauchende Besorgnis zu berücksichtigen, daß die Beschäftigung mit heidnischen Schriftstellern die Jugend dem Geist des Christenthums entfremden möchte*). Solchen schädlichen Einfluß könnte sie höchstens unter den Händen eines Lehrers erlangen, der, selber dem christlichen Glauben entfremdet, die Gelegenheit ergriffe, christliche Wahrheit gegenüber der griechischen und römischen Religion in ein falsches Licht zu stellen. Wo einem solchen Lehrer ein Wirkungskreis unter der Jugend geöffnet wäre, stünden ihm auch ohne die Lectüre der Classiker Gelegenheiten zu Gebote, seine Ansichten zu äußern. Mit welchem Erfolge, ist eine andere Frage. In der That kann nichts in höherem Maße dem Christenthum zur Folie dienen, als der Glaube der Griechen und Römer, der Umstand, daß die gebildetsten Völker des Alterthums über die Gottheit und das Verhältnis des Menschen zu ihr Vorstellungen hegten, die nach allgemeinem (nicht bloß specifisch christlichem) Bewußtsein so tief unter der christlichen Idee stehen, und daß die weisesten Männer unter jenen Völkern eine Gotteserkenntnis erst suchten, welche das Christenthum in vollendeterem Grade bereits besitzt. — Wir können aber der modernen Literatur für eine gesunde und tüchtige Entwickelung des jugendlichen Geistes nicht einmal den gleichen Werth zuerkennen, wie der altclassischen. Obwohl unsere Zeit Bibliotheken von Jugendschriften anlegt, obwohl diesen Schriften ihr Werth nach manchen Hinsichten nicht abgesprochen werden soll, so dürfen wir doch behaupten, daß es keine Jugendbibliothek giebt, die einerseits geeigneter wäre, auf verschiedenen Altersstufen den Geist zweckmäßig und ernst zu beschäftigen, zu vielseitiger Thätigkeit herauszufordern, mit einer Mannigfaltigkeit nützlicher und interessanter Kenntnisse zu fesseln und zu bereichern, andererseits durch ihren ganzen Charakter, ihre Einfachheit und Naivetät dem jugendlichen Geist faßbarer und angemessener, hinwiederum in ihrer ernsten Nüchternheit, ihrem Maßhalten in Gefühl und Phantasie fähiger wäre, die gesunde, frische, tüchtige Entwicklung des jugendlichen Geisteslebens zu fördern, als die Sammlung classischer Auctoren, welche gewöhnlich im Schulunterricht gebraucht wird. Was sich unter den Schriften des Alterthums sittlich Verführerisches findet, läßt sich leicht beseitigen, die Naivetät aber, mit welcher z. B. in Homer geschlechtliche Verhältnisse erwähnt werden, hat nichts verführerisches. — Wenn es dagegen in der Neigung der modernen Literatur liegt, sentimental zu sein, das Gefühl hervortreten zu lassen und zu steigern, die Phantasie anzuregen und mit einem Reichthum von Bildern zu erfüllen, wenn die überwiegende Beschäftigung mit solcher Literatur die naturgemäße Entfaltung von Gefühl und Phantasie in dem jugendlichen Gemüth beschleunigen und übertreiben und jene unnatürliche Treibhausbildung befördern muß, die taube Blüten und keine Früchte trägt, so können die ernsten classischen Studien ein heilsames Gegengewicht gegen moderne Verzärtelung und Gefühlsschwelgerei, sie können,

*) Die neueste Erörterung dieser Frage finden wir bei Lübker: Die Alterthumsstudien und das Gymnasium. Ztschr. f. d. Gymn.-wesen 1858, 1, S. 12ff.

indem sie Phantasie und Gefühl zügeln, eine gesunde Zucht des Geistes werden und Männer bilden, tüchtig für den Ernst des Lebens.

Vergessen wir endlich nicht, daß es eine classische Literatur ist, mit welcher unsere classischen Studien sich beschäftigen, classisch nach dem feststehenden Urtheil aller Urtheilsfähigen, eine Literatur, welche in den verschiedensten Gebieten der Redekunst Normen und Muster darbietet, die ihren belebenden und erhebenden, bildenden und leitenden Einfluß auf die Literaturen des modernen Europa geübt haben und üben werden. Den classischen Schöpfungen des antiken Geistes in seiner doppelten, griechischen und römischen Offenbarung bleibt ihr unvergänglicher Werth; sie verleihen einer großartigen, charaktervollen, wenn immerhin einseitigen Entfaltung des menschlichen Geistes, einer Cultur, die nie wieder kommen wird, unsterbliches Leben; sie sind in ihrer Eigenthümlichkeit durch keine Nachahmung zu erreichen, zu ersetzen. Mögen die verschiedenen Nationen sich ihrer volksthümlichen Heldengedichte erfreuen, es können diese niemals Homer entbehrlich machen; mag das moderne Drama uns Schöpfungen bieten, reich an Phantasie, an Geist, an Mannigfaltigkeit der Handlung und der Charaktere, sie werden uns das einfach große Drama der Attiker, den hohen, titanischen, tiefsinnigen Geist eines Aeschylos, die ebenmäßige Vollendung und Schönheit eines Sophokles nicht ersetzen; mag die philosophische Speculation weit über Platon hinausgehen, seinem Systeme im ganzen und einzelnen Mängel nachweisen; keiner der späteren Forscher wird in dieser Vereinigung der idealsten Begeisterung mit der feinsten Ironie, in dem Charakter der schönsten Humanität, in der Anmuth und dem Zauber der Rede dem großen Schüler des Sokrates gleich kommen. **Bäumlein.**

Clavierspiel. Da wir einem allgemeineren Artikel über Musikunterricht nicht vorgreifen wollen, beschränken wir uns hier auf dasjenige Instrument, das unstreitig das populärste, in den Familien am meisten einheimische ist, an dem darum auch die meisten Kinder, die Musik treiben sollen oder wollen, einen Theil ihrer Jugendzeit abzusitzen haben. Wir beschränken uns aber auch innerhalb des von diesem Instrument beherrschten Gebietes auf die Bedeutung, die dasselbe in der Familie, also für die Hausmusik hat, dies Wort übrigens in weiterem Sinne genommen, so nämlich, daß, was wir damit ausschließen wollen, nur die eigentliche, zur Profession gemachte Virtuosität ist. Wie man zu dieser ein Individuum bilde, darüber weiß die Pädagogik darum nichts zu sagen, weil die geflissentliche Ausbildung zum Virtuosen in der Regel etwas geradezu unpädagogisches ist, ein langsamer Mord an Leib und Seele, dessen Ziel — Gold und Ehre — meist wie gewonnen so zerronnen ist; was dagegen die musikalische Erziehung solcher Geister betrifft, die providentiell zu schöpferischer Kunstthätigkeit berufen sind, und für die in allweg auch die Pädagogik einen Platz in ihrem Lehrgebäude haben muß, wozu auch in der Lebensgeschichte unserer großen Meister ein interessantes Material vorliegt, so gehört auch dies in den allgemeineren Artikel über Musik.

I. W. H. Riehl hat in einer übrigens trefflichen Abhandlung über musikalische Erziehung (Deutsche Vierteljahrsschrift 1853, IV, S. 154 ff.) den Satz aufgestellt (S. 163), man müße den Musikunterricht nicht mit dem Clavier, sondern mit der Geige und dem Gesang beginnen. In Bezug auf den Gesang sind wir in so weit einverstanden, wenn man damit nur Liedchen und etwa eine Scala meint, welche nach dem Gehör gesungen werden; im übrigen geben wir auch bereitwillig zu, daß, wer Clavier gelernt hat, immer noch irgend ein anderes Instrument, das Mädchen wenigstens den Gesang daneben lernen soll; denn die „bloßen" Clavierspieler bleiben, wenn sie über die Mittelmäßigkeit nicht hinauskommen, in der Regel an der allerschlechtesten Sorte von Musik, an Walzern, Polka's und Potpourri's hängen; bringen sie es aber zu einiger Fertigkeit, so greifen sie stets nach dem Modernsten; ihr Horizont bleibt viel zu enge, als daß sie Verständnis für große, ernste Musikwerke hätten; sollen sie einen Chor accompagniren, so verstehen sie nicht, das Ganze geistig zu durchdringen, verstehen nicht einmal die Singstimmen zu überschauen; sollen sie ein Trio oder Quartett mitspielen,

so spielen sie für sich fort, ohne das Ganze mitzuerleben. Wir kennen auch den weiteren Grund gegen die übliche Bevorzugung des Claviers, daß der Ton desselben unter allen Instrumenten der unmusikalischste, so zu sagen der tonloseste ist; er liegt fertig schon im Instrument, während der Geiger mit dem Bogen, der Bläser mit Athem und Zunge seinen Ton erst erzeugt und ihm darum eine Seele einhauchen kann, wie sie die Tasten in ihrer hölzernen Sprödigkeit nicht annehmen. Aber wenn wir eben deshalb außer dem Clavier von jedem, der einige musikalische Bildung haben soll, noch ein Weiteres verlangt haben, so soll damit jenem dennoch der Ehrenplatz, den es einnimmt, nicht streitig gemacht, ihm auch für den musikalischen Unterricht seine Bedeutung nicht verringert werden. Diese beruht auf Folgendem. 1) Das Clavier ist ein musikalischer Mikrokosmos; denn ohne Ausnahme läßt sich mittelst seiner alle Musik, die größten Chor- und Orchesterwerke nicht ausgenommen, mit Melodie und Harmonie vollständig darstellen. Umfassender zwar an Tonmenge und Tonfülle ist die Orgel, aber zugleich selbst in ihren kleinsten Formaten (als Hausorgel, ähnlich dem modernen Harmonion mit seinem zauberhaft schönen Tone) so schwerfällig, daß sich darauf keine lebhaftere Violinpassage und so eine Menge der wichtigsten Instrumentaleffecte schlechterdings nicht wiedergeben läßt. Diese Effecte kann zwar das Clavier auch nur mehr oder weniger unvollkommen wiedergeben (darum wollte z. B. der zwölfjährige Mendelssohn die Don Juan-Ouverture nicht vor Goethe spielen, die dieser von ihm hatte hören wollen, spielte ihm aber dafür die Figaro-Ouverture mit der täuschendsten Reproduction der Orchesterwirkung); im ganzen aber giebt es dennoch nichts, was sich nicht so darstellen ließe, daß der Hörer den Sinn des Musikstückes oder Gedankens sich vergegenwärtigen kann. So verdanken unsere größten Tonwerke, Opern, Oratorien, Symphonien, ihre allgemeine Verbreitung und Kenntnis den Clavierauszügen, durch welche nicht nur derjenige, der in keiner Residenz wohnt, sie sich selber vorführen, sondern auch, wer sie vollständig zu hören Gelegenheit hat, doch viel fleißiger sie durchnehmen, sie studiren kann, auch wenn seine Kenntnisse oder seine Geldmittel noch nicht zum Studium von Partituren ausreichen. So ist dem Clavierspieler, wie keinem andern Instrumentalisten, das ganze, unermeßlich weite Gebiet der Tonkunst eröffnet. 2) Das Clavier ist für die allgemeine musikalische Bildung ferner wichtig als Begleiter des Gesanges. Soll diesem nur eine einfache harmonische Unterlage gegeben werden, so bietet das Clavier die Accorde viel richtiger und correcter, als die armselige, undeutsche Guitarre, die, wie ein schlechter Tabak, höchstens im Freien zu ertragen ist; soll aber die Begleitung eine selbständigere, mehr oder weniger concertirende sein, so ist auch darin das Clavier jeder Aufgabe gewachsen. (Dasselbe gilt, wenn ein Solo-Instrument begleitet werden soll.) Wo daher in einer Familie gesungen wird, da muß ein Clavier vorhanden sein; sonst wird sich der Gesang nie zu wirklicher Kunstübung erheben, selbst dem Gesange bei der Hausandacht kommt deshalb das Clavier zu Statten. 3) Das Clavier besitzt auch sein eigenes, ihm selbständig zugehöriges Gebiet; alle großen Meister, von Joh. Seb. Bach und Händel an bis zu dem schönen Nachsommer der classischen Zeit, den wir in Mendelssohn noch erlebt, haben nächst ihren Chor- und Orchesterwerken das Größte und Bedeutendste, auch das numerisch Meiste ihrer Schöpfungen dem Clavier gewidmet. Eine Mozart'sche, eine Beethoven'sche Sonate ist eine ganze Welt von Musik; wer ihrer mächtig ist, braucht nicht erst zu Hofe zu reiten oder Musikfeste zu beziehen, wenn er sich musikalisch erbauen will, er hat jene ganze Tonwelt in der Gewalt seiner zehn Finger; während ich Beethovens pathétique (op. 13) oder die appassionata (op. 57) mir spiele, bin ich ein Jupiter tonans für mich und tausche mit keinem Potentaten. 4) Endlich aber bietet das Clavier, trotz den Mängeln seiner Tonerzeugung, schon für den musikalischen Elementarunterricht, wie für die höhere Kunstbildung die größten methodischen Vortheile dar. Was nämlich einerseits ein Mangel ist, daß der Spieler den Ton nicht selbst erzeugt, daß auch die Scala schon fertig vor ihm liegt, das ist andererseits ein großer Gewinn, weil dem Anfänger damit alle Tonverhältnisse zur klarsten

Anschauung auch mittelst des Auges vorgeführt werden können; was z. B. ein halber und ganzer Ton, was irgend ein Intervall ist, das sieht er hier zugleich, indem er es hört; Tonleiter und Tonarten, der Unterschied von Moll und Dur (selbst, bei weiteren Fortschritten, die Unterschiede der alten Kirchentonarten) lassen sich durch kein Hülfsmittel so deutlich machen, wie durch die Tastatur des Clavieres; daher es durchaus kein methodischer Misgriff, kein Zeitverlust ist, wenn einem Knaben, der ein anderes Instrument, namentlich Violine oder Violoncell lernen soll, zuerst am Clavier die allgemeinsten Begriffe durch Anschauung beigebracht werden. Ebenso ist es mit dem Unterricht in der Harmonielehre; wie diese geschichtlich erst an der Orgel entstanden ist, so kann sie heute noch bloß mittelst eines Tasteninstruments erlernt werden; die Orgel ist unter diesen freilich hiezu das beste, ja unerläßlich, aber die Orgel hat man nicht jederzeit bei der Hand.

Lassen wir also dem Clavier seinen Werth für die musikalische Erziehung, um so mehr, da der Klangreichthum, der den neueren Flügeln und Pianoforte's inwohnt, der singende Ton des Ganzen, die glockenhellen obern Octaven, die Orgelbässe, was alles die neueren Meister ihren Instrumenten zu geben wissen, die oben zugestandenen Mängel immer weniger fühlbar machen. Es ist aber weiter

II. Die Frage: was soll nun gelernt — oder bestimmter, was soll durch den Clavierunterricht geleistet und erreicht werden? Wir müßen das Ziel kennen, ehe wir vom Wege dazu reden. Es ist hier wohl kaum nöthig, erst alle die Dummheiten aufzuzählen, die in dieser Beziehung in den Köpfen vieler werthen Eltern daheim sind, da man entweder das Auftreten des Töchterchens im Salon als Zweck und Ziel betrachtet und daher stets nach dem Neuesten greift, oder aber mit einem Tänzchen zufrieden ist, oder überhaupt meint, wenn nur Clavier gespielt werde, so sei man gebildet, auf das Was und Wie komme nichts an. Die positive Antwort auf all' das muß der Art. über Musik geben; hier glauben wir bloß denen noch einen Bescheid schuldig zu sein, die mit einer besondern Miene und Betonung uns sagen, sie wollen bloß einige Choräle spielen lernen. Abgesehen von einer dem zu Grunde liegenden falschen Entgegensetzung geistlicher und weltlicher Musik (wie viele unserer frömmsten Choralmelodien sind sehr weltlichen Ursprungs!) verräth sich in solcher Meinung eine tiefe Ignoranz: als ob nämlich derjenige doch einen Choral gut spielen könnte, der sonst nichts kann, während doch erst auf dem Wege allgemeinerer musikalischer Bildung auch die Fähigkeit erlangt wird, dem Choral, und wäre Melodie und Harmonie auch ohne alle Schwierigkeit für die Finger, den rechten Geist einzuhauchen. Die Frömmigkeit reicht dafür weit nicht aus, es bedarf schlechterdings der Kunst und des von ihr ausgehenden Geistes. Die rechte Antwort auf obige Frage ist folgende: Die allgemeine Musikbildung, sofern sie sich von der des Virtuosen, des Componisten und Dirigenten, überhaupt des Musikers von Profession unterscheidet, hat zunächst nicht den Zweck, Leistungsfähigkeit, sondern Genußfähigkeit zu erzeugen. Jeder Gebildete soll fähig sein, das, was die Propheten im Reiche der Kunst in Folge der ihnen vor andern zu Theil gewordenen musikalischen Inspiration verkündigt haben, aufzunehmen, zu verstehen und als eine empfangene Kunstoffenbarung seinem eigenen Bewußtsein zu assimiliren. Gott hat reiche Schätze des Herrlichsten durch jene Berufenen vor uns ausgebreitet; sie werden, wie alle geistigen Güter, durch den Gebrauch nicht verringert noch abgenutzt, sie wollen vielmehr ins Leben eintreten, um es zu veredeln, um ihm jene poetische Verklärung zu geben, worin der Christ bereits — zwar nicht die Bürgschaft, aber doch ein Vorbild von einer künftigen, realen Verklärung erkennt. Allein Leistung und Genuß lassen sich auf diesem Gebiet ebensowenig trennen, als auf dem religiösen, wo die evangelische Idee eines allgemeinen Priesterthums etwas ganz analoges ist. Erstlich ist der Ausübende und der Zuhörende in vielen Fällen eine und dieselbe Person, nicht aus Noth nur, sondern weil das Selbstspielen oder Selbstsingen den Genuß erhöht; zweitens aber ist der Weg zum vollen Verständnis eines Kunstwerkes nur der, daß man die Kunst selbst übt; wie das

Auge durch eigene Uebung im Zeichnen, so wird das Ohr nur durch's Selbstmusiciren geschärft, um statt massenhafter und verworrener Eindrücke die wirkliche Kunstanschauung zu gewinnen. Und für diesen Zweck nun ist gerade das Clavier durch seine universelle Natur sehr geeignet. Die Genußfähigkeit soll und kann aber nicht darin bestehen, daß ich alles, was überhaupt sich Musik nennt, mit gleichem Genuß hinnehme; die Kehrseite jener Fähigkeit ist der gerechte kritische Zorn über alles Schlechte, Eitle, Unclassische, was sich hervorthut; also z. B. für die sogenannte Zukunftsmusik — dieses Gebräu aus jämmerlicher Gedankenarmut und wahnwitziger Velleität — genußfähig zu machen, das ist ebensowenig des Unterrichts Aufgabe, als der Erzieher seinen Zögling auf gastronomischem Weg etwa dahin zu bringen hat, daß derselbe einen Kessel voll spanischen Pfeffers oder eine Portion Spülwasser mit Behagen verzehren lerne. — Daher müßen wir an den Clavierunterricht unsere Forderung so stellen: Der Zögling soll durch eigene Kunstübung befähigt werden, alle diejenige Musik, die zum geistigen Schatze der gebildeten Menschheit, speciell der eigenen Nation gehört, also alles, was classischen Werth hat, genießen, mit wirklichem Verständnis in sich aufnehmen zu können. Ebendeshalb muß der Clavierschüler nach und nach durch eigene Uebung in alle jene Gebiete eingeführt werden, die wir oben unter 1, 2 und 3 namhaft gemacht haben. Zuerst und zumeist aber muß es unter diesen das sub 3 genannte sein, nämlich die selbständige Claviermusik; ehe man in ihr einigermaßen fest und zu Hause ist, thut es nicht gut, sich mit Arrangements von Opern u. s. w. einzulassen; theils weil sonst die nöthige technische Fertigkeit nicht gründlich erlangt wird, theils weil ohne jene solide Grundlage auch die Arrangements schlecht gewählt und schlecht gespielt werden. Also die classische Claviermusik ist vorerst die Hauptsache; aber was aus ihrem reichen Vorrath ist für den Zögling zu wählen? Denn zunächst muß doch noch gewählt werden; erst wenn er musikalisch-majorenn geworden ist, wird er nicht bloß selber wählen, sondern sein Repertorium in der Richtung stets vervollständigen, daß ihm von den Werken der großen Meister für sein Instrument immer wenigere unbekannt bleiben. Nur beiläufig wollen wir hier bemerken, was näher zu entwickeln erst Sache des Artikels über Musik ist, daß hiebei jenes persönliche Verhältnis der Pietät mitwirkt, in das der Schüler zum Componisten treten soll und auf dem zum großen Theil die sittliche Seite des Musikunterrichts beruht. So muß auch dem Clavierschüler gleich von vorn herein es wichtig gemacht werden, daß dieses Stück von Mozart, jenes von Beethoven ist; man muß ihm von diesen Großmeistern erzählen, muß ihm früh schon ein Gefühl, ein Gemerk für Charakteristisches an denselben beibringen. — In Bezug auf die Reihenfolge ist neuerlich von Verschiedenen mit Recht bemerkt worden, wie schön der geschichtliche Fortschritt des Clavierspiels in unserer classischen Periode auch dem methodisch-richtigen Fortschritt des Unterrichts entspreche. Wir müßen diesen Satz für die praktische Anwendung nur etwas modificiren. Nach ihm wäre anzufangen mit Johann Sebastian Bach; der ist ja außer anderem schon in sofern der Vater der neuen Clavierspielkunst, als er es war, der den uns jetzt so natürlich erscheinenden Fingersatz — beruhend auf der Unterschiebung und Ueberschlagung des Daumens in der Scala — erst erfunden und dadurch ein gleichmäßiges, perlendes Spiel möglich gemacht hat*). Aber schon seine zweistim-

*) In einem, noch in Bachs Jugendzeit fallenden Werke „Musikalisches Kleeblatt" von Daniel Speer, Cantor zu Göppingen, wird als gebräuchliche und rechtmäßige Art des Fingersatzes folgende aufgestellt:

Taste:	c	d	e	f	g	a	h	c
Finger:	3	4	3	4	3	4	3	4.

Abwärts wechselt dann ebenso erbaulich mit dem Mittelfinger der Zeigefinger:

Taste:	c	h	a	g	f	e	d	c
Finger:	3	2	3	2	3	2	3	2.

Hiebei war also, wie der kleine Finger, so auch der Daumen völlig überflüssig; letzterer sogar hinderlich, daher eine andere Clavierschule aus jener Zeit fragt: „Aber wo bleibet denn der

migen Sätze (Inventionen, Präludien für Anfänger ꝛc.) sind, auch wo sie keine technischen Schwierigkeiten darbieten, doch so specifisch bachisch, es ist ein solch strenger, ernster, mystischer Geist darin, daß wir höchstens bei sehr hochbegabten Kindern es wagen dürften, damit (nach den nöthigen allgemeinen Vorübungen, wovon später) die Einführung in das Zeughaus der Musik zu beginnen. Anders wäre es schon mit Bachs genialem Sohne, Philipp Emanuel; seine Sonaten und Rondo's sind melodiöser; aber sowohl aus dem Grunde, weil bis jetzt seine Claviersachen nicht sehr leicht zu haben sind (eine treffliche Auswahl von Fétis in Brüssel — in der Pariser bibliothèque classique du pianiste, 12e vol. — hat ein unbequemes Format und schlechten Druck), als auch, weil zu richtigem Vortrage dieser phantasievollen, feurigen Compositionen schon mehr freie Beherrschung, eine schon entwickeltere eigene Phantasie gehört, würden wir auch diesen einstweilen noch ruhen lassen. Dagegen bilden Clementi's 6 Sonatinen, dazu etwa einiges von Bertini und Diabelli einen passenden Uebergang von den Elementarübungen zu wirklicher Musik. Sofort aber würden wir die -i's und -ini's verabschieden, — mit dem einzigen Vorbehalt, später zwischenein Clementi's Werke vollständiger durchzunehmen, — um jetzt in die große Trias, das eigentliche Heiligthum unserer classischen Musik einzutreten. Vater Haydn zuerst; wie fügen sich seine Sonaten, seine Variationen so freundlich unter zarte Kinderhände (auch daß er die Rechte und die Linke häufig in nächster Nähe miteinander beschäftigt, macht ihn zum rechten musikalischen Kindervater); wie ist seine Musik selbst ein wahres poetisches Abbild des fröhlichen Kinderlebens, und wie versteht er es dennoch, auch schon solche Aufgaben zu stellen, woran Hand und Geist sich stärken! Von ihm schreiten wir zu Mozart; von dessen einfachsten, vorwiegend zweistimmigen Sonaten bis zur Fantaisie et Sonate in C moll op. 11, und von den vierhändigen op. 3 in D und B bis zur großen in F op. 12 ist eine prächtige Stufenleiter zu ersteigen. Zwischen die Sonaten fügt sich am besten von Zeit zu Zeit eine Partie seiner Variationen ein, die besonders für die Fingerübung, für Eleganz im Passagenvortrag treffliche Dienste leisten. Ist aber von Mozart der Schüler zu Beethoven vorgeschritten, so daß er von dessen Sonaten vorerst etwa ein halbes Dutzend derjenigen, die bei verhältnismäßig weniger Schwierigkeit doch schon des Mannes Großartigkeit vollkommen zur Anschauung bringen (wie As dur op. 26 und etliche andere) sicher inne hat: dann ist, so zu sagen, die Hauptstadt des gelobten Landes der Musik erobert; der junge Musiker hat einen festen Hort gewonnen, von wo aus ihm das ganze Reich offen steht. Er bedarf jetzt nur noch der immer größern Vervollständigung und Arrondirung seines Besitzes, und deshalb ist es jetzt eigentlich erst Zeit, den historischen Weg mit ihm strenger einzuschlagen, so freilich, daß mit Sebastian Bach (seinen Inventionen, leichteren Suiten, Duetten) angefangen und — am Ende wieder zu Sebastian Bach (wohltemperirtes Clavier!) zurückgekehrt wird, da, nachdem man in allen inzwischen aufgetretenen Formen, auch die elegante Salonsmusik nicht ausgeschlossen, an den besten Repräsentanten Uebungen gemacht, man zu dem schließlichen Resultate, dem Credo eines rechtschaffenen Clavierspielers gelangt, daß zum täglichen musikalischen Abendsegen entweder Beethoven oder Mozart oder Bach oder alle drei zusammen unentbehrlich sind. Ein Repertorium für instructive Claviermusik hier beizufügen, müßen wir uns des Raumes wegen versagen.

Da aber die zweite Bedeutung des Claviers, wie wir sahen, darin liegt, daß es auch die großen Tonwerke vergegenwärtigt, so darf auch diese Seite vom Unterricht nicht versäumt werden. Zunächst werden es Orchestersachen sein, die der Schüler im Arrangement für's Clavier kennen lernt, wobei wieder der Stufengang der Symphonie von Haydn bis Beethoven einzuhalten ist; von Mozart und Beethoven wären neben

Daumen?" Antwort: „In die Luft mag man ihn nicht recken, also leget man ihn an die Leiste." S. Hilgenfeldt: „Joh. Seb. Bach" S. 34 und 173 f. Brendel, Geschichte der Musik, I. S. 191 f.

den Symphonien auch die Ouverturen vorzunehmen; wie überhaupt die Ouverturen der deutschen und einiger wenigen französischen Meister (die italienischen sind fast ohne Ausnahme schlecht) eine auch für's Clavier sehr dankbare Musikgattung sind. Wir müßen aber in dieser Beziehung verschiedene Bedingungen anfügen, ohne deren Erfüllung gerade dieser Zweig des Clavierspiels sogar nachtheilig wirkt. Erstlich, daß das Arrangement gut ist, was man von den meisten Bearbeitungen eben nicht sagen kann. Diese Arrangirer verstehen oft keine Partitur zu lesen, wissen keinen Instrumentaleffect, keine hervortretende Stimme zu unterscheiden und wiederzugeben, und laden entweder die ganze Partitur simpliciter auf den Clavierspieler ab, der so eine verworrene Masse bekommt, oder begnügen sie sich — oft mit dem Aushängeschild, „in leichterem Satze" — mit der allerdürftigsten Darstellung, in welcher eine Don-Juan-, eine Egmont-Ouverture zu spielen, ein musikalisches crimen laesae majestatis ist; wissen oft nicht einmal, daß die Baßstimme der Partitur, die für Contrabaß und Cello zugleich bestimmt ist, immer zugleich auch um eine Octave tiefer klingt, was denn auch das Clavier durch Mitanschlag der tiefern Octave wiedergeben muß. Um freilich Orchesterwerke auf dem Clavier darzustellen, ist es unumgänglich nöthig, daß man hie und da ein gutes Orchester hört; einem Schüler, dem dieses Bildungsmittel fremd geblieben, wird man den Mangel deutlich abfühlen, auch wenn er sonst begabt und fleißig ist. Noch weiter wird freilich kommen, wer außerdem in den Stand gesetzt wird, eine Partitur zu studiren. — Was aber vollständige Clavierauszüge von Opern und Oratorien betrifft, so muß der Clavierspieler, auch ohne selbst Sänger zu sein, durchaus lernen, die sämmtlichen Singstimmen — selbst wenn sie nicht alle durch's Clavier darzustellen wären — wenigstens mit zu hören, somit sie während des Spiels immer alle zugleich zu überschauen. Das ist theils durch fleißiges Begleiten von Gesängen, theils durch wirkliches Studium des ganzen Baues jedes solchen Tonstücks zu erreichen. Dies hat mehr Werth, als jene Clavierauszüge ohne Text, da irgend ein Schmierer alle Singstimmen in die Clavierstimme hineinlegt und brevi manu wegläßt, was man nicht bequem greifen kann. — Endlich gehört aber unter diejenige großartigere Musik, die das Clavier in seinem kleineren Format wiederzugeben berufen ist, auch die Orgelmusik. Einem tüchtigen Clavierspieler dürfen auch die Orgelfugen unsrer großen Meister nicht unbekannt bleiben; und da der Bau derselben, namentlich die Pedalstimme, es einem Clavierspieler unmöglich oder doch sehr schwer macht, das Ganze zu reproduciren, so ist man neuerlich (s. die Arrangements von Gleichauf, Kegel u. A.) hiefür auf das ganz praktische Mittel verfallen, z. B. die Bach'schen Orgelfugen für's Clavier zu vier Händen zu setzen. Versucht es der Schüler selbst, sich durch solch eine Umarbeitung zu üben und zu bereichern, desto besser.

Was endlich die Aufgabe des Claviers als Begleitungsinstrument betrifft, so will auch dieser Theil der Kunst besonders gelernt sein. Die Singstimme ebenso sehr zu tragen und zu halten, als sich ihr bescheiden unterzuordnen, namentlich aber einen Chor zugleich zu beherrschen und doch ihn frei sich bewegen zu lassen; jeder Nuance nachzugeben und doch wo es nöthig ist, den oder die Sänger mit sich fortzureißen, auch am rechten Orte die Selbständigkeit der begleitenden Stimme (wie z. B. in Mozarts, in Webers Opernarien) geltend zu machen und doch den Gesang nirgends zuzudecken, bei etwa unsichern Stellen dem Sänger den gefährdeten Ton durch geeigneten Anschlag so zu suggeriren, daß die Hörer von der Gefahr nichts merken: das alles sind Tugenden, die man haben und, um sie zu haben, sich erwerben muß. Ein ganz anderes Stück Arbeit war freilich das Accompagnement dazumal, als man dem Clavierspieler von einer Arie, einem Concert 2c. immer bloß den bezifferten Baß vorlegte, und er nun harmonistische Kenntnis genug haben mußte, um die vollständigen Accorde und zwar in natürlicher, fließender Verbindung selbst beizufügen. So haben nicht nur die älteren Oratorien, sondern auch die alten Opern sogenannte secco-Recitative, die nicht vom Orchester, sondern nur von den Bässen und einem Generalbaßspieler am Flügel oder von

letztrem allein begleitet wurden, welche Function jetzt auf die Violoncellisten übergegangen ist. Daher enthalten die bessern Clavierschulen der ältern Zeit immer auch eine Generalbaßlehre, und es muß gewünscht werden, daß diese ernste Kunst wenigstens mit solchen Schülern getrieben werde, denen es überhaupt mit dem musikalischen Lernen ein Ernst ist. — Anders ist die Stellung des Clavierspielers in dem Falle, wenn sein Instrument nicht solo, aber auch nicht als bloß begleitend, sondern als Hauptmitglied eines Ensembles von Instrumenten, also bald dominirend, bald accompagnirend, bald selbständig wie die andern mitwirkend auftritt. Wo man die Leute dazu hat, muß man diese Uebung nicht versäumen; in den Sonaten Mozarts und Beethovens für Clavier und Violine, sowie in den wunderbaren, aber bei jeder Execution wieder mehr fesselnden Sonaten Sebastian Bachs für diese beiden Instrumente; ferner in den Trio's von Haydn und Mozart, noch mehr in den überschwänglich schönen von Beethoven, sofort von Hummel, von Mendelssohn, von Feska, dann in Quartetten, Quintetten, Septetten von diesen und andern Meistern besitzen wir einen kostbaren Schatz von Hausmusik, der noch dadurch vermehrt wird, daß auch größere Orchesterwerke, wie die Beethoven'schen Symphonien, sich gehörig arrangirt von solch einem Zusammenspiel ungemein wirksam darstellen lassen.

III. Es ist jedoch Zeit, daß wir noch die Grundzüge der Methodik des Clavierunterrichts selbst in Kürze beifügen, wobei wir aus der Masse von Clavierschulen und Uebungsstück-Sammlungen nur folgende nennen: Phil. Em. Bach's Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen (unsre Ausgabe ist die dritte, 1787). Ein treffliches Werk, das wir, wenn es auch begreiflich allerlei moderne Künste noch nicht umfaßt, dennoch lieber im Original gebrauchen, als in der Modernisirung, die man sich neuerlich damit erlaubt hat. — Clementi, Gradus ad Parnassum; Clementi und Dussek, kleine theoretisch-praktische Clavierschule. — Pleyel, große Clavierschule. — Hummel's ausführliche, theoretisch-praktische Anweisung zum Pfte Spiel. — Kalkbrenner, Clavierschule. — Cramer, praktische Clavierschule (vielfach abgedruckt). Adam, Pianoforteschule des Pariser Conservatorium. — Müller, große Pianoforteschule, 8. Auflage, bearbeitet von C. Czerny. — Czerny, vollständige theoret.-praktische Pianoforteschule, op. 500. — Czerny, kleine theoret.-prakt. Pfte.-Schule, op. 584. — Bertini, vollständige Pianoforteschule. — Köhler, systematische Lehrmethode für Clavierspiel und Musik. — Wohlfahrt, Kinderclavierschule (10. Auflage 1858). — Das neueste, insbesondere durch den classischen Geist, den es athmet und pflanzt, ausgezeichnete Werk ist die bei Cotta 1858 erschienene „Große theoretisch-praktische Clavierschule" von Lebert und Stark, deren Vorrede für den Lehrer ebenso instructiv wie das Werk gründlich und umfassend ist. Was speciell sogenannte Etudenwerke betrifft, so begnügen wir uns, die von Clementi, Cramer, von Aloys Schmitt, von Czerny (namentlich auch die für die linke Hand op. 359 und 718) von Moscheles, von Kalkbrenner zu nennen.

1. Das Alter, in welchem der Clavierunterricht füglich anzufangen ist, setzen wir (mit Lebert und Stark) im Durchschnitt aufs 8.—9. Lebensjahr fest. Höher begabte Kinder beginnen freilich weit früher und die soll man auch so lange nicht hinhalten, sondern dem Trieb entgegenkommen, sobald er entschieden da ist; oft aber glaubt man darin, daß ein Kind zu klimpern versucht, auch vielleicht schon Terzen oder Octaven zusammenfindet, bereits die Zeichen des Talents zu erkennen, während hernach, sobald es Noten zu lernen gilt, von Lust und Begabung wenig mehr zu spüren ist. Später aber, als um das oben angegebene Alter, erst anzufangen, bringt den Nachtheil mit sich, daß die Finger leicht schon zu steif sind, auch dem Schüler, der in andern Fächern immer stärker beschäftigt wird, dann die Mühe des ersten Anfangs schwerer fällt. Friedrich Wieck (Clavier und Gesang, Leipzig, 1853, S. 17) sagt überdies: „Das rein Mechanische soll zum größten Theil abgemacht werden im Murmelthierzustande des Menschen, nicht aber in den Jahren des Bewußtseins, wo man von Poesie und Begeisterung im Spiel schon zu sprechen weiß und sprechen muß."

2. Die Elementarkenntniße — Unterschiede und Namen der Töne, Notirungsweise, Tonarten, Taktarten, Fingersatz, später der Unterschied der Tempi, die dynamischen Gegensätze und Uebergänge — diese Dinge sind im Grund immer dieselben, und es kommt dabei nicht etwa auf Erfindung eines neuen Lehrganges, desto mehr auf die Lehrgabe des Lehrers an, diese Gegenstände dem Kinde vollkommen klar zu machen und sie durch die erforderlichen Wiederholungen ihm unverlierbar einzuprägen. Seine Haupttugend wird sein, weder das Kind ungeduldig zu machen durch unaufhörliche Exercitien, noch selbst die Geduld zu verlieren, und entweder unwirsch zu werden (— das beim Musikunterricht nicht zu werden, ist eine der größten Aufgaben für einen Menschen), oder aber an der nöthigen Solidität der Grundlegung es fehlen zu lassen. Wenn der Schüler schon lange alle möglichen Stückchen spielt, während er bei jedem ihm neu vorgelegten Stücke noch seine Unsicherheit in der Kenntnis der Noten und der Tonart verräth, so wird nie etwas rechtes aus ihm. Wohl müßen die Exercitien durch wirkliche, melodiöse Clavierstücke unterbrochen und gleichsam belohnt werden, aber diese müßen immer so gewählt sein, daß sie zum Exercitium genau passen, d. h. die dort geübten Kräfte und gelernten Fertigkeiten zur Anwendung bringen lassen. So muß aber beides nebeneinander hergehen, so lange der Schüler noch Schüler ist; insbesondere das Scalaspielen darf eigentlich niemals ausgesetzt werden, sowie auch bei Gelegenheit schwierigerer Passagen auf die entsprechenden Uebungen zurückgegriffen, nach den in ihnen liegenden Grundregeln auch für neue, schwierigere oder räthselhaftere Tonfolgen der richtige Fingersatz sorgfältig aufgesucht und festgestellt, und in jeder Beziehung der Schüler gewöhnt werden muß, jede Stelle, die ihm Schwierigkeit macht, mit zäher Beharrlichkeit so lange zu wiederholen, bis er Meister über dieselbe wird. Wie sehr auch hierin das sittliche Moment der Bildung in das ästhetische hereinspielt, sei nur erinnert.

3. Wichtig ist von Anfang schon die Haltung der Hand; sie soll, wie die Clavierlehrer sagen, locker, d. h. vom Arm unabhängig und ruhig sein; die zweckmäßigste Haltung ist zugleich auch die graziöseste; es muß ein Genuß sein, dem Spieler auch nur zuzusehen. Man hat dazu mechanische Hülfsmittel erfunden, die bei vergeßlichen, schlaffen Zöglingen am Platze sein mögen, jedoch schwerlich verhindern können, daß, sobald die Hand freigegeben wird, die vis inertiae sie niederzieht (vgl. Wieck, a. a. O., S. 79, 9). Der Anschlag muß ebenso von Anfang an sorgfältig gebildet werden, so daß nicht nur nichts verwischt, jeder Ton rund und deutlich wird, sondern daß sich der Finger auch früh diejenige Mannigfaltigkeit aneignet, durch welche allein ein ausdrucksvolles Spiel zu Stande kommt. Dieses selbst kann nur durch's Hören, nicht bloß von Clavier-, sondern auch anderer Vocal- und Instrumentalmusik, gelernt werden; von selbst kommt es nie, aber man muß auch ausdrücklich den Schüler darauf aufmerksam machen, ihn eine Stelle so und anders, mit und ohne den rechten Ausdruck hören und beides genau unterscheiden lassen. In dieser Beziehung ist großer Werth auf alle verzierenden Figuren (Doppelschlag, Triller rc.) zu legen, wie z. B. Emanuel Bach diesen Gegenstand sehr einläßlich behandelt hat. — Gleichmäßige Uebung auch der linken Hand muß von Anfang Regel sein, zugleich aber auch darauf geachtet werden, daß die linke Hand den eigenthümlichen Anschlag, den ein kräftiger Baß verlangt, sich erringe. Den feineren Sinn hiefür weckt auch wieder am besten das Hören eines guten Orchesters; wer einmal auf die Kraft aufmerksam geworden ist, mit der die mächtigen Contrabäße z. B. in einem Händel'schen Oratorium den ersten Ton eines Stückes anschlagen oder das Thema einer Fuge aufgreifen, der wird auch seinem Clavierbaß mehr Gewicht und Rundung zu geben wissen. — Zu alle dem kommt viel auf die Beschaffenheit des Instruments an; ein zu schwerer Anschlag ist für den Anfänger so schädlich als ein zu leichter, daher derselbe lieber gleich an ein tüchtiges Pianoforte gesetzt werden sollte. Ebenso, — was sich eigentlich von selbst verstehen sollte, aber für viele sich nicht versteht, soll das Instrument immer rein gestimmt sein, um nicht das Ohr an Falsches zu gewöh-

nen. Man thut am besten, regelmäßig (mindestens alle Monate) den Clavierstimmer kommen zu lassen, damit auch kleinere Weichungen früh beseitigt werden.

4. Wir sind mit der Lebert- und Stark'schen Schule auch darin einverstanden, daß das vierhändige Spiel überaus förderlich ist, aber daß nicht Kinder zusammenspielen, sondern daß sich neben den Zögling der Meister setzen soll. Zwei Kinder am Clavier sehen allerliebst aus, aber es muß gut gehen, wenn sie einander nicht zum Falle werden sollen; am Meister muß das Kind ebenso sich halten, als von ihm fortgenommen werden; sein fester Baß beherrscht es und lehrt es Takt halten. Ebenso viel werth ist das Zusammenspiel in Duo's, Trio's, Quartetten. Anfangs ist der Schüler verblüfft von der ihn mächtig umwogenden Fluth der Töne, aber er wird bald lernen oben schwimmen; wird jenen musikalischen Gemeingeist gewinnen, von dem ein wohleingeübtes Trio oder Quartett, da die musikalischen Pulse aller gleich gehen, ein so schönes Bild gewährt.

5. Von Sebastian Bach ist bekannt, daß er seinen Schülern jedes Stück, wenn sie es einzuüben begannen, zuerst selber und zwar ganz, von Anfang bis zu Ende vorspielte, um ihnen vom Charakter und Gedankengang eine Totalanschauung zu geben. Jeder Lehrer, auch wenn er nicht Sebastian Bach ist, wird das praktisch finden; nur ein öfteres Vorspielen könnte auch die nachtheilige Wirkung haben, daß der Schüler dann zu sehr nach dem Gedächtnis zu spielen versucht ist, statt sich erst aus den Noten die Tonreihen zu construiren.

6. Manche Lehrer wollen nichts auswendig spielen lassen; so können die Schüler, wo sie nicht ihren Notenpack bei sich haben, auch nichts produciren. Das ist immer das Zeichen eines mittelmäßigen Musikers; das wirkliche und gebildete Talent wird meist, wenn es ein Stück fertig spielen gelernt hat, dasselbe auch frei im Gedächtnisse haben; es ist viel werth, als Musiker sagen zu können: Omnia mea mecum porto. Dagegen ist der häufigen Neigung begabter Schüler mit aller Strenge zu steuern, daß sie, bevor sie nur recht gelesen haben, schon auswendig spielen wollen. Das giebt leicht jene Halbmusiker, die alles nachspielen und doch nichts spielen können; die jede Opernmelodie im Gehör behalten, aber sich dann einen schlechten Baß dazu machen und für jede ernstere Uebung verdorben sind.

7. Das Fortschreiten muß immer so geschehen, daß ein Stück fertig und sicher geht, ehe an ein anderes gegangen wird. Eben deshalb aber darf die Wahl immer nur auf solche Stücke fallen, die der Schüler nach seinem jetzigen Standpunct bewältigen kann, die ihm zu thun geben, aber mit denen er durch Beharrlichkeit fertig wird. Ist auch nur einzelnes zu schwer, so gewöhnt er sich daran, Stücke zu produciren, die er theilweise mit Bewußtsein schlecht spielt; sein künstlerisches Gewissen hat einen Riß bekommen. Obiges soll aber nicht ausschließen, daß zwei Stücke von verschiedenem Charakter neben einander gelernt werden, z. B. eines, das mehr für Uebung in elegantem Vortrag angelegt ist, und ein andres, daran gebundenes oder charaktervolles Spiel gelernt werden soll.

8. Es giebt Clavierspieler, die schlechterdings nur Gedrucktes, nichts Geschriebenes spielen wollen. Das ist so verkehrt, daß wir sogar sagen: wer nicht selbst sich einige Musik schreibt, der wird nie sehr tief in ihre Geheimnisse eindringen. Das Notenschreiben ist dem rechten Musiker, soweit es seinen sonstigen Obliegenheiten nicht Eintrag thut, ein Genuß, denn er hört die Musik, indem er sie schreibt, und gewinnt einen Blick in die Structur eines Stücks, indem sich dasselbe vor ihm auf dem Papier aufbaut.

9. Das Pedal bleibt anfangs ganz ungebraucht; erst bei einiger Fertigkeit in ausdrucksvollem Spiel ist auch Anleitung zum Gebrauche desselben zu geben. Von Hummel wird erzählt, daß er das Pedal nie gebraucht habe; um es entbehren zu können, müßten unsre Claviere noch viel mehr Tonfülle haben; aber für manche namentlich Bach'sche Sachen ist allerdings der Gebrauch des Pedals schlechthin zu untersagen.

10. Phantasiren soll der Schüler nicht; es ist wenigstens zu ignoriren, außer wenn

die Begabung eine eminente ist: dann aber soll er die Composition lernen, um seine Ideen nicht im Momente verdampfen zu lassen, sondern sie in Regel und Form zu fassen. Hierüber, d. h. über das künstlerische Schaffen, soweit dasselbe noch die Erziehung angeht, siehe d. Art. Musik.

11. Eigene Uebungen zum Behufe des Vomblattespielens speciell vorzunehmen, ist überflüssig; hat der Schüler den Grad der Fertigkeit erlangt, daß seine Kräfte bereits über Musikstücke von mäßiger Schwierigkeit hinausreichen, dann wird er ohne besondern Befehl alle Sachen dieser Art vom Blatte spielen: die beste Uebung hierin ist das Zusammenspiel entweder zu 4 Händen oder mit andern Instrumenten. Fehlt es aber noch an der Fertigkeit, so sind eigne prima-vista-Uebungen eher eine Verführung zu unsolidem Spiel und eitler Meinung. Es giebt zu jener Kunst keinen andern Weg als den der allgemeinen musikalischen Bildung, die nicht bloß die Finger fertig gebrauchen, auch nicht bloß die Notensysteme blitzschnell überschauen, sondern durch eine Art Divination den Gang der Gedanken des Componisten einigermaßen voraus ahnen lehrt. **Palmer.**

Collaborator, s. Lehrer, Arten von Lehrer.

Collaturrecht, s. Besetzungsrecht.

Collèges, s. französisches, belgisches Unterrichtswesen.

Collegialität, s Lehrercollegium.

Comenius (Johann Amos) wurde am 28. März 1592 zu Comnia (so gewöhnlich, z. B. bei v. Raumer; bei Cranz, Zipser u. a.: Komna, die böhmische Form ist Komně), in der Nähe von Ungarisch-Brod im südöstlichen Mähren (35° 30′ L. 49° B.) geboren. Von seinem Geburtsorte erhielt er den Namen Komensky, lat. Comenius, und es wurde durch diesen Beinamen sein eigentlicher Name so völlig verdrängt, daß selbst sein Enkel D. E. Jablonsky (ebenfalls nach seinem Geburtsorte Jablonne in Böhmen so benannt, sein eigentlicher Name war Figulus) ihn nicht mehr angeben konnte, obwohl er ihn in seiner Kindheit noch gehört hatte. C.'s Vater war ein Müller und gehörte zu den böhmischen Brüdern, welche in jener Gegend von Mähren ihren Hauptsitz hatten. In Folge des frühen Todes seiner Eltern wurde C.'s Erziehung vernachlässigt, und erst im 16. Lebensjahre kam er in eine lateinische Schule. Im Jahre 1612 bezog er, um zum Priesterstande sich vorzubereiten, die 1584 gegründete, 1654 zu einer Universität erhobene Gelehrtenschule zu Herborn in Nassau, wo der um neue Methoden und encyklopädische Zusammenfassung und Systematisirung des gesammten menschlichen Wissens vorzugsweise bemühte und zugleich chiliastischen Erwartungen ergebene Joh. Heinr. Alstedt (geb. 1588, gest. 1638 als Professor zu Weissenburg in Siebenbürgen, vgl. über ihn Bayle u. d. W. u. Morhof, Polyhist. II, 7) auf C.'s Richtung offenbar einen bedeutenden und nachhaltigen Einfluß übte. Nach einem längeren, durch eine Reise nach den Niederlanden unterbrochenen Aufenthalt auf der Universität Heidelberg kehrte er 1614 in sein Vaterland zurück. Da er das kanonische Alter noch nicht hatte, so übernahm er zunächst die Leitung der Brüderschule zu Prerau (südöstlich von Olmütz); 1616 wurde er ordinirt und kam 1618 als Prediger nach Fulnek in Mähren (südlich von Troppau), wo er zugleich die Direction der Schule übernahm. Bald brach die Zeit schwerer Prüfungen für ihn herein. Nach der unglücklichen Schlacht auf dem weißen Berge (8. Nov. 1620) wurde Fulnek 1621 von den Spaniern geplündert und C. fast seiner ganzen Habe, namentlich seiner Bibliothek und seiner Manuscripte, beraubt. Als im Jahre 1624 alle protestantischen Prediger aus den österreichischen Landen verwiesen wurden, verlor C. natürlich sein Amt, doch gelang es ihm, ähnlich wie anderen Leidensgenossen, noch eine Zeit lang zuerst auf den Besitzungen des Herrn von Zerotin in Mähren, dann auf denen des Herrn Georg Sadovsky von Slaupna im böhmischen Riesengebirge in Verborgenheit zu leben und zu wirken, beschäftigt mit der Erziehung der Söhne seines Gönners und mit Schriftstellerei, auch besuchte er von da aus seine verlaßne Gemeine und unternahm 1626 zu ihren Gunsten eine Deputation nach Polen.

Aber 1627 mußte auch der evangelische Adel das Land verlassen, während man das Volk durch Gefängnis und Marter zwingen wollte, dem Kelch zu entsagen und dem Papst sich zu unterwerfen; an 30,000 Familien, darunter 500 edle Geschlechter, wanderten aus Böhmen aus. Auch C. zog mit einem Theile seiner Gemeine durch Schlesien nach Polen, wohin, wie nach Ungarn und Preußen, bereits 1547 vor Ferdinands I. Verfolgungen die Brüder in so großer Zahl geflüchtet waren, daß in jenen Gegenden ungefähr 100 Brüdergemeinden bestanden, welche auch äußerlich Gemeinschaft und Verkehr zu erhalten sich bemühten; ihren eigentlichen Mittelpunct bildete Lissa in Polen: dorthin gelangte C. im Anfange des Jahres 1628. „Als er auf das Grenzgebirge kam, sahe er sich noch einmal nach Mähren und Böhmen um, fiel mit seinen Brüdern auf die Kniee und betete zu Gott unter vielen Thränen, daß er doch mit seinem Wort nicht gar aus Mähren und Böhmen weichen, sondern sich noch einen Samen behalten wolle (Cranz, S. 81)."

Der Austritt des C. aus seinem engeren Vaterlande wurde für ihn bald zum Eintritt in eine mehr als europäische Berühmtheit. Er verdankte diese seinen pädagogischen Bemühungen, welche theils auf Erfindung einer besseren Methode des Schulunterrichtes, theils in höherem Stil auf Begründung wahrer Bildung der Menschheit überhaupt durch eine neue Construction der gesammten Wissenschaftslehre gerichtet waren. Man muß sich die damaligen Zeitverhältnisse lebhaft vergegenwärtigen, um zu begreifen, wie mit solchen Mitteln solche Erfolge erreicht werden konnten, die ja um dieselbe Zeit wenigstens annähernd auch Wolfgang Ratich († 1635) erntete. Der damalige protestantische Eifer für Jugendbildung hatte nicht etwa, wie wohl behauptet worden ist, darin seinen Grund, daß der den Händen der katholischen Geistlichen und Orden entnommene Unterricht ins Arge gerathen wäre; vielmehr lag es im Wesen des Katholicismus, daß er um einen allgemeinen Volksunterricht sich nicht bekümmerte, der denn auch bereits bei Entstehung des Protestantismus auf das gräulichste vernachlässigt war und diesem erst seine Herstellung verdankte. Denn die evangelische Kirche forderte von ihren Gliedern, daß sie zur Verantwortung über den Grund ihres Glaubens selbst bereit seien, und von dieser Forderung war das Dringen auf eine durchgreifende Volksbildung eine natürliche Folge. Doppelt groß mußte die Sorge für den Unterricht der Jugend in einer Gemeinschaft, wie die der böhmischen Brüder werden, welche in ihrer Eigenthümlichkeit, zumal inmitten einer andersgläubigen oder gar feindseligen Bevölkerung, nur durch consequente Unterweisung und Zucht der heranwachsenden Generation sich erhalten konnte. Dieses dem Protestantismus natürliche Interesse für eine geordnete allgemeine Volksbildung nahm nun etwa hundert Jahre nach dem Auftreten der Reformation einen neuen Aufschwung, theils weil die wachsenden Zerstörungen des furchtbaren Krieges bei Regierungen und Einzelnen die Sorge für Erhaltung und Wiederaufbau doppelt heraus forderten, theils weil man sich allmählich über die Unzulänglichkeit der bisherigen Unterrichtsweise klar wurde: die lateinische Sprache war das einzige, meist in sehr mechanischer Weise gehandhabte, eigentliche Unterrichtsmittel, einen Ciceronianus zu bilden der eigentliche Zweck der Erziehung; es war natürlich, daß namentlich in gebildeten Familien das Bedürfnis nach einer leichteren und vielseitigeren Bildung sich regte und daß man bereit war, Unternehmungen zu unterstützen, welche auf Beseitigung der Mißstände zielten, zumal, wenn sie von einer so empfehlenden Persönlichkeit vertreten waren, wie das würdige Haupt jener Brüdergemeinde, welche dem ganzen evangelischen Europa als ein Bild altchristlicher Zucht und Sitte und opferbereiter Bekenntnißtreue vorleuchtete.

Schon als Rector zu Prerau hatte C. zur Einführung einer milderen Methode Latein zu lehren eine kleine Grammatik (Prag. 1616) geschrieben, daran schloß sich 1627 eine kurze Methodologie, welche er für den Unterricht der Kinder des Herrn Sadovsky verfaßte. In Lissa gab er sich ganz seinen pädagogischen Bestrebungen hin. Er leitete das dortige Gymnasium, trat mit mehreren Gelehrten über die von ihm beabsichtigte

Reform des Unterrichts in Correspondenz und veröffentlichte bereits 1631 sein erstes epochemachendes Werk, die Janua linguarum reserata, welches in zwölf europäische und selbst mehrere morgenländische Sprachen übersetzt wurde. Selbst Bayle urtheilt von diesem Werke: Quand Comenius n'auroit publié que ce livre-là, il se serait immortalisé. Die zahlreichen Verbindungen, welche ihm sein ausgebreiteter Ruf, und den Einfluß, welchen ihm sein Ansehen verschaffte, benutzte C. zugleich, um seinen bedrängten Glaubensgenossen reiche Unterstützungen zu verschaffen, und es war der Zoll wohlverdienter Anerkennung und Dankbarkeit, daß er auf einer Synode zu Lissa (1632) an die Stelle seines verstorbenen Schwiegervaters Cyrillus zum Bischof der zerstreuten Brüder aus Böhmen und Mähren consecrirt wurde; bei einer weiteren Synode (1636) wurde er in Bezug auf die geistlichen Amtsgeschäfte möglichst erleichtert, damit er um so ungestörter der Aufrechthaltung der Disciplin und der Förderung des Schulwesens seine Sorge und Kraft zuwenden könne. Im Jahre 1638 bereits ergieng von Schweden ein ehrenvoller Ruf an ihn, die Reform des dortigen Schulwesens zu übernehmen. Aber C. war von weiter aussehenden Plänen bewegt. Schon im Anfange seines Aufenthaltes zu Lissa hatte er sein „tiefsinnigstes pädagogisches Werk" (Raumer, S. 55) entworfen, die Didactica magna s. Omnes omnia docendi artificium. Davon schickte er, nachdem er jenen Ruf abgelehnt, eine lateinische Uebersetzung nach Schweden, und zugleich einen Auszug nach England, welcher daselbst unter dem Titel Pansophiae Prodromus (Lond. 1639) gedruckt wurde. In England war durch den Engländer Samuel Hartlib, einen begeisterten Anhänger von C., der Boden für dessen hochfliegende Ideen besser vorbereitet, als in Schweden, wo man mit praktischem Takt auf unmittelbar nützliche Schulreformen drang, und so folgte C. bereits im Herbste 1641 dem Rufe, welchen auf Hartlib's Betreiben das englische Parlament an ihn ergehen ließ, um so lieber, da er dort am besten Unterstützungen für seine Gemeinde erwerben konnte. In der That erfüllte sich auch diese letzte Hoffnung in höherem Grade, als die auf Verbreitung und Durchführung seiner Bildungsreformen, welchen die bürgerlichen Unruhen in England ungünstig waren. Doch durfte sich C. darüber trösten, da er bereits vor seiner Abreise nach England den längst gesuchten Mäcenas gefunden hatte; daß aber C., die Unterstützung eines vermögenden, freigebigen und dabei seinen Ideen sich völlig hingebenden Privatmannes für seine Reformpläne willkommener fand, als die von Regierungen, welche ihre Gunst doch nicht ohne Vorbehalt zu gewähren geneigt sind, das liegt in der Natur der Sache. An Ludwig von Geer, einem reichen niederländischen Kaufmann, der sich damals gewöhnlich zu Norköping in Schweden aufhielt, fand C. einen begeisterten Verehrer und einen stets freigebigen Unterstützer, zu welchem auch sein Verhältnis, obwohl weder die verheißene „Pansophie" bei C.'s mannigfaltigen Beschäftigungen so rasch zu Stande kommen wollte, als Herr von Geer es erwartet, noch dem C. alle, zum Theil sehr weit gehenden Forderungen für seine Mitarbeiter erfüllt werden konnten, auf lange Jahre hinaus ein im wesentlichen ungestörtes blieb. Im Sommer 1642 reiste C., nachdem er vorher noch eine Aufforderung nach Frankreich zu kommen erhalten hatte, zu seinem Beschützer nach Schweden. Hier wurde er denn auch mit dem Reichskanzler Axel Oxenstierna bekannt, welchen schon in Deutschland sein lebendiges Interesse für eine zweckmäßige Reform des Unterrichts zu Ratich geführt hatte, und welcher nun, den festeren Grund, auf welchen C. baute, nicht verkennend, doch zugleich dessen pansophischen Pläne zu ermäßigen suchte und mit Joh. Skyte, dem Kanzler der Universität Upsala, darauf drang, daß C. vor Allem die didaktischen Arbeiten in Angriff nehme, womit auch von Geer sich einverstanden erklärte. Zu diesem Zweck nahm C. im October 1642 seinen Wohnsitz in der preußischen Stadt Elbing, nachdem er seine Familie von Lissa dahin geholt, und trotzdem, daß er vielfältig nach anderen Richtungen hin in Anspruch genommen wurde, theils durch zahlreiche Schüler, welche sein Ruhm an das Gymnasium zu Elbing gezogen hatte und für welche nun sein Unterricht gewünscht wurde, theils durch die religiösen Angelegen-

heiten seiner Gemeinde, um deren willen er z. B. 1645 an dem Gespräch zu Thorn theilnahm, waren bereits 1646 seine Arbeiten soweit gefördert, daß er sie zu Ende dieses Jahres Herrn von Geer in Schweden vorlegen konnte. Nachdem eine eigens dazu niedergesetzte Commission sie gebilligt hatte, kehrte C. im December desselben Jahres noch nach Elbing zurück, brachte das folgende Jahr mit der Durchsicht seiner Arbeiten zu und veröffentlichte im Jahre 1648 zu Lissa die Novissima linguarum methodus, welche nicht bloß seine didaktischen Grundsätze darlegt, sondern auch die zur Verwirklichung dieser Grundsätze von ihm verfaßten oder noch zu verfassenden Lehrbücher, das Vestibulum, die Janua und das Atrium, charakterisirt. Hiermit waren seine Ansichten über die Reform der Unterrichtsmethode im wesentlichen zum Abschluß gekommen: was er später in dieser Beziehung noch veröffentlichte, war nur Ausführung der damals bereits ausgesprochenen Grundsätze oder Verbesserung seiner früher herausgegebenen Lehrbücher. Es wäre nun an der Zeit gewesen, durch Darstellung der „Pansophie" seiner, wie er meinte, höheren und eigentlichen Lebensaufgabe zu genügen, auch säumte C. nicht, sich ihr zu unterziehen; aber theils fehlte es ihm selbst zu sehr an dem nöthigen wissenschaftlichen Material, theils kam die Mitwelt diesen Bestrebungen, deren unmittelbarer Nutzen weniger auf der Hand lag, mit nur geringem Interesse entgegen, theils ließ ihn die vermehrte Sorge für seine Gemeinde die dazu nöthige Muße nicht mehr finden, und er hat nur einzelne darauf bezügliche Aufsätze allgemeineren Inhaltes geliefert.

Auch in seinem äußeren Leben nämlich war mit dem Jahre 1648 eine Epoche eingetreten. Schon beim Erscheinen seiner Methodus novissima fanden wir ihn wieder in Lissa. Hier war nämlich im genannten Jahre der erste Bischof der Brüdergemeinden gestorben und C. war an seiner Stelle zum „ältesten Bischof oder Praeses in Synodo" ernannt worden, was er denn auch bis zu seinem Tode blieb. Je näher seine Beziehungen zu dem mächtigen schwedischen Reichskanzler waren, desto niederschlagender mußte es für ihn sein, seiner Hoffnung, „daß unser Königreich (Böhmen) dem Evangelium wiedergegeben werde," wie er sich in einem Briefe an Oxenstierna sehr charakteristisch ausdrückt, sich durch den westphälischen Frieden völlig beraubt zu sehen. Auf C.'s Empfehlung wurde damals das ganze protestantische Europa mit gebildeten jungen Männern aus der Brüdergemeinde versehen, die keine Aussicht mehr hatten, in ihre Heimath zurückzukehren, und nun, namentlich als Lehrer, im Ausland eine Unterkunft suchten und auch leicht fanden, da ihnen der Ruf einer tüchtigen pädagogischen Bildung vorausgieng. Er selbst folgte im Frühjahre 1650 dem Rufe des Fürsten Rakoczi nach Saros-Patak in Ungarn (am Bodrog, nordöstl. von Tokai; 39° L. 48° B.) um bei der Verbesserung des Schulwesens mit seinem Rathe behülflich zu sein, und hielt sich, nachdem er die Zustimmung seiner Senioren persönlich eingeholt hatte, vom Herbst desselben Jahres fast vier Jahre lang daselbst auf. Die bedeutendsten Producte seiner dortigen schriftstellerischen Thätigkeit sind das dort erst ausgearbeitete Atrium und namentlich der so berühmt gewordene Orbis pictus, welcher im Jahre 1657 zu Nürnberg in erster, 1659 bereits in zweiter Auflage erschien. Im Juni 1654 kehrte C. nach Lissa zurück und blieb daselbst, bis 1656 die Polen das kurz vorher von den Schweden eroberte Lissa zerstörten und er sich zum zweitenmal all seiner Habe beraubt sah; möglich, daß er durch unvorsichtige Aeußerung seiner an sich verzeihlichen Freude über das anfängliche Glück der schwedischen Waffen unter Karl Gustav, diese harte Behandlung mit veranlaßt hatte. So zu sagen nackt, wie er selbst sich ausdrückt, kam er nach Schlesien, dann nach Brandenburg, Stettin, Hamburg, wo er zwei Monate lang krank lag, und fand endlich im August 1656 mit den Seinen einen ruhigen Aufenthalt in Amsterdam, wo er bis an sein Ende blieb, angesehen und selbst wegen des pecuniären Gewinns beneidet, welcher ihm durch Unterricht von Kindern aus reichen Familien zufiel. Im Jahre 1657 veröffentlichte er auf Kosten des Lorenz van Geer, des Sohnes seines früheren Gönners, in 4 Folianten die Sammlung seiner Opera

didactica; leider auch unter dem Titel Lux in tenebris die Prophezeihungen des Bruders Drabik († 1671), des Kotter und der Ponatowska, welche Schrift ihm, obgleich sie anonym erschienen war, mancherlei Anfeindungen zuzog, die ihm seine letzten Jahre verbitterten. Freilich giengen die Hoffnungen, welche er auf diese Prophezeihungen setzte, so wenig in Erfüllung, als die auf eine Versöhnung der verschiedenen christlichen Confessionen, worum er sich eifrig bemühte; aber wenn er auch in Bezug auf die Ereignisse, welche ihm Anlaß zu jenen Hoffnungen wurden, besonnener hätte urtheilen sollen, so zeugt doch die Festigkeit selbst, womit er in tiefster Unterdrückung auf Sieg, im erbittertsten Kampfe auf endlichen Frieden hoffte, nur für die unerschütterliche Selbstgewißheit seines evangelischen Glaubens. Auch ist es weder den feinen Witzen des Spötters Bayle, noch der plumpen Geschmacklosigkeit, womit der nüchterne Adelung ihm eine Stelle in seiner Geschichte der menschlichen Narrheit angewiesen hat (I, S. 196—241), gelungen, durch Erinnerung an jene Täuschungen das reine Bild des Mannes zu trüben, zumal schließlich in seinem Unum necessarium (Amsterd. 1668) der „von den nicht nöthigen Dingen der Welt ermüdete und zu dem Einen, was noth ist, sich zurückziehende siebenundsiebenzigjährige Greis," von den Schlacken jener Menschlichkeiten gereinigt, in der rührenden Größe seiner ehrwürdigen Leidensgestalt uns wieder vor die Seele tritt. Drei Jahre nach dem Erscheinen dieser Schrift starb C. am 15. November 1671. Die Nachricht, daß vier Monate vorher seine Lux in tenebris mit dem Leichname des hingerichteten falschen Propheten Drabik auf kaiserlichen Befehl zu Preßburg unter dem Galgen verbrannt worden war, wird ihn nicht mehr erreicht haben. Gindely (a. a. S.) urtheilt über ihn: „Comenius hatte etwas wahrhaft patriarchalisches an sich; eine tiefe sittliche Würde, eine Einfachheit ohne gleichen, eine stete Dienstfertigkeit und ein gutes, das Elend der Armen mitfühlendes Herz beurkundet sich bei ihm. So zeigte der Letzte der Brüder die Eigenschaften an sich, die in einem wenn auch viel unvollkommeneren Maße sich stets bei der Menge vorfanden." Wenn er weiter hinzufügt: „Man kann wohl mit Recht die Frage aufwerfen, ob sie nicht viel besser für ihr Vaterland gesorgt, wenn sie den sittlichen Kern, der unbestritten in ihnen lag, im Verein mit der alten Kirche, die so Großes und Herrliches in Böhmen geleistet, hätten wirken lassen": so liegt eben so nahe, als dem Katholiken diese Frage, dem Protestanten die Antwort darauf. — Als mit Johann Amos Comenius der letzte Bischof der Brüdergemeinschaft starb, hatte diese als Gemeinschaft bereits zu bestehen aufgehört und lebte nur in zerstreuten Resten heimlich fort. C. aber trug die bischöfliche Weihe auf seinen Schwiegersohn Peter Jablonsky über, welcher jedoch noch vor C. im Jahre 1670 starb; 1699 folgte jenem sein Sohn Daniel Ernst Jablonsky, später Hofprediger in Berlin, und dieser ist es, der „das Depositum der bischöflichen Ordination" (Cranz, S. 90) im Jahre 1737 an den Grafen Zinzendorf übergeben hat, in dessen Brüdergemeinde ein Theil des Samens aufgieng, für dessen Erhaltung C. bei seiner Flucht aus Böhmen gebetet hatte.

C. war ein ungemein fruchtbarer Schriftsteller; das vollständigste Verzeichnis seiner Schriften hat, nach Gindely, Palacky gegeben in den Jahrb. des böhm. Museums 1829, p. 255 f. 330 f. Adelung zählt deren über 90 auf. Abgesehen von den bei weitem zahlreichsten pädagogischen, sind sie philosophischen, theologischen, geographischen, historischen und physikalischen Inhaltes. Diejenigen, welche in seinem Leben, oder in der Geschichte der Erziehung Epoche gemacht haben, sind bereits gehörigen Ortes angeführt worden, von den theologischen sei wenigstens an die vielgenannte, aber wenig bedeutende Historiola ecclesiae Slavonicae Amst. 1660 erinnert, welche Buddeus unter dem Titel Historia fratrum Bohemorum Halae. 1702 neu herausgegeben hat, und von welcher (Schwabach 1739) eine mit Bemerkungen vermehrte deutsche Bearbeitung erschienen ist. Die pädagogischen Schriften sind fast sämmtlich in den opp. didactica zusammengestellt und zwar so, daß der 1. Theil die zwischen 1627 u. 1642, der 2. Thl. die bis 1650; der 3. Thl. die bis 1654; der 4. Thl. die bis 1657 verfaßten Schriften

enthält; v. Raumer giebt (II, S. 483—486) das Verzeichnis sämmtlicher pädagogischen Schriften des C., worauf wir uns beziehen, um zu einigen allgemeinen Bemerkungen über die pädagogische Bedeutung des Mannes überzugehen.

Die Stellung, welche C. in der Geschichte der Pädagogik einnimmt, ist durchaus die eines Reformers, eines „Neuerers", wie Raumer ihn nennt. Die herrschende Pädagogik, welche er vorfand, kannte im ganzen kein Bildungsmittel, als die lateinische Sprache, kein Bildungsziel, als fertiges Sprechen und Schreiben dieser Sprache, kein Bildungsmaterial, als was die Lectüre der lateinischen Schriftsteller darbot, keine Unterrichtsmethode, als die mechanischen Auswendiglernens des Vorgesagten oder des Vorgelesenen. Zunächst hob C., wie es seit Luther nicht geschehen war, die Pflege, Kräftigung und Uebung des Leibes als ein sehr wesentliches Stück der Erziehung hervor, rief demgemäß bereits das „mens sana in corpore sano," welches nachher Locke zu seinem pädagogischen Symbolum machte, den Erziehern zu, während noch der wackere Trotzendorf als Dictator perpetuus seiner Schule zu Goldberg das Gesetz dictirt hatte: Nec aestate frigidis aquis lavantor, nec hyeme aut glaciei se credunto aut nivis globos jaculantor, und drang auf luftige Schulräume und lustige Spielplätze dabei. In Bezug auf den Unterricht forderte er vor Allem neben und vor dem Lateinischen Berücksichtigung der Muttersprache, stellte als Bildungsziel die möglichst vollständige Bekanntschaft mit allem der menschlichen Erkenntniß sich Darbietenden (omne scibile) dar, namentlich auch mit den Realien, und drang auf eine naturgemäße, wahrhaft bildende Methode. Das gesammte Material, welches nach seiner Ansicht Gegenstand eines vollkommenen Unterrichts bilden müßte, umschreibt er am vollständigsten und bündigsten in dem Entwurf seiner pädagogischen Pläne, den er 1640, noch ehe er mit Ludwig von Geer bekannt geworden war, einem polnischen Großen mittheilte, von welchem er Unterstützung erwartete. (Bei Gindely S. 488). Nachdem er die zum Behufe eines methodischen Sprachunterrichts zu verfassenden Lehrbücher aufgeführt, bezeichnet er als Grundbücher für den realen Unterricht: 1. Eine Pansophia, in welcher der gesammte Schatz menschlicher Weisheit, auf die Principien Gott, Welt und Vernunft zurückgeführt und aus ihnen abgeleitet, dargestellt werden müsse. 2. Eine Panhistoria, eine Gesammtdarstellung des in der Außenwelt erfahrungsmäßig Vorliegenden. Nach sechs Classen wäre darin abzuhandeln 1) die biblische Geschichte, 2) die Naturgeschichte, 3) die Geschichte der Erfindungen, 4) ausgezeichnete Tugendbeispiele, 5) die Geschichte verschiedener Religionsgebräuche, 6) die Weltgeschichte. Endlich wäre 3. in einer allgemeinen Dogmatik das im Gebiete der innern Welt, der menschlichen Vorstellung, thatsächlich Vorgekommene darzustellen. Die Erkenntnis der Wichtigkeit der Realien hatte C. besonders aus der Instauratio magna Bacon's von Verulam geschöpft, und ganz in dem Sinne dieses seines Meisters fordert er auf, wie das Buch der Offenbarung, so auch das Buch der Natur von dem verhüllenden Wuste traditioneller Vorurtheile zu befreien, und ruft aus: „Wohnen wir nicht eben so gut als die Frühern im Garten der Natur? Warum sollen wir nun nicht eben so wohl wie sie Augen, Ohren, Nase brauchen; warum durch andere Lehrer als durch unsere Sinne, die Werke der Natur kennen lernen? Warum, sage ich, sollen wir nicht statt todter Bücher das lebendige Buch der Natur aufschlagen?" (Nach Raumer, S. 66). Das alles sind uns jetzt sehr geläufige Gedanken, aber sie waren das Ei des Columbus in einer Zeit, da man Mathematik nur aus Euklid, Geographie nur aus Mela, Naturgeschichte nur aus Plinius lernen zu können glaubte. Auch blieb es zunächst bei der Forderung: zur Ausführung fehlte noch das aus eigener, selbständiger Naturbetrachtung gewonnene wissenschaftliche Material, so daß C. selbst mit seinen pansophischen Realwerken nicht zu Stande kommen konnte und wieder auf Plinius, Vitruv, Cäsar als die Grundlagen des Realunterrichtes hinweisen mußte. Was dagegen die Methode des Sprachunterrichts anlangt, so hat er nicht nur die systematische Darstellung seiner Principien, sondern auch ihre Ausführung in einer Reihe von Lehrbüchern vollendet. Seine bezüg-

liche Theorie hat in der Didactica magna und in der Methodus linguarum novissima ihren vollständigsten Ausdruck gefunden. Als die drei Hauptstücke seiner Methode nennt er selbst in der letztgenannten Schrift: den Parallelismus der Dinge und Worte, die lückenlose Stufenfolge des Unterrichts und das leichte, angenehme, schnell fördernde Verfahren bei seinem Unterrichten, da der Schüler in steter Thätigkeit sei. Schon die Schuleinrichtung soll diesen Grundsätzen dienstbar sein. Zwar der Schulplan, welchen er 1650 in seiner Scholae pansophicae delineatio dargelegt hatte und während seines Aufenthaltes in Ungarn durchzuführen suchte, hieng gerade mit den weniger praktischen Seiten seiner Theorie zusammen und wollte daher auch nicht praktisch werden; dagegen hatte er bereits in der Didactica magna, an das Gegebene möglichst sich anschließend, Vortreffliches und stets Beherzigenswerthes gesagt, dessen Verdienst bei Berücksichtigung der damaligen Verhältnisse erst in seiner vollen Bedeutung erscheint. Für die Kinder bis zum 6. Jahre ist die Schola materna, die Mutterschule. Eine Mutterschule muß in jedem Hause sein. Sie hat die Aufgabe, in diesem so wichtigen Lebensalter, in welchem der Grund zu allem Künftigen gelegt wird, mit einer vernünftigen, von einem affectus simininus et asininus entfernten Pflege des Leibes zugleich die Sorge dafür zu verbinden, daß das Kind an den verschiedenen Gegenständen der Außenwelt seine Aufmerksamkeit und seine Sinne übe, die ersten Kenntnisse sich aneigne, auch, vor Allem durch das Beispiel der Eltern, zur Zucht und Frömmigkeit angehalten werde, ohne jedoch irgendwie die kindliche Unbefangenheit zu verletzen, denn auch für Kinderreime und Kinderscherze hat, was in jener Zeit nicht wenig sagen will, der liebreiche Mann Sinn. Mit dem 6. Jahre nimmt die Schola vernacula, die deutsche Schule, den Zögling auf. Eine solche Schule sollte in jeder Gemeinde sich befinden, damit alle Kinder ohne Unterschied unterrichtet werden könnten und sich zeigte, welche von ihnen zu einem gelehrten Studium Beruf haben. Diese gehen dann mit dem 12. Jahre in die Schola latina über, bis vom 18. bis zum 24. Jahre die Academia die Bildung vollendet. Dem in der Schuleinrichtung schon angedeuteten stufenweisen Fortschritt muß denn auch die Methode entsprechen; für die lateinische Schule hat C. diese in seinem Vestibulum, in der Janua linguarum reserata und in dem Atrium bis in das Einzelste dargelegt. Hauptgrundsatz ist: Nicht ein unverstandenes Wort ohne die Sache, überhaupt kein unverstandenes Gedächtniswerk, sondern die Selbstthätigkeit des Schülers stets wach erhaltender Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren. Demgemäß beginnt das Vestibulum mit Benennung der verschiedenen Gegenstände kindlicher Anschauung, schließt dann an die so gewonnenen Substantiva, unter dem Begriffe der verschiedenen Modalitäten, unter welchen die Dinge existiren, die Lehre von den übrigen Wörterclassen an, die sogleich zu stets sich erweiternden Sätzen verwandt werden. Jetzt erst folgt eine höchst einfache Grammatik, und ein Verzeichnis der vorgekommenen Wörter macht den Schluß. Die Janua beginnt, wenigstens in der dritten Umarbeitung vom Jahre 1650, umgekehrt mit einem Lexikon und zwar einem etymologischen, daran reiht sich eine erweiterte Grammatik und zuletzt der textus, jetzt bereits zu einer kleinen Encyklopädie des Wissenswürdigen erwachsen. Alles dies findet sich erweitert und den Ansprüchen reiferer Zöglinge entsprechend in dem Atrium, doch beginnt hier die Grammatik, darauf folgt der textus: ein Wörterbuch, das nach Raumer den Schluß macht, findet sich wenigstens in der mir vorliegenden editio princeps (Norib. 1655) nicht. Nach Zurücklegung dieser drei Vorstufen ist der Schüler reif, in die „Palatia" der Classiker einzutreten. In allen diesen Lehrbüchern hatte C. darauf gesehen, daß der „Parallelismus der Dinge und Worte" festgehalten werde, das Wort allezeit dem klaren Begriff der Sache erst folge. Aber C.'s Realismus forderte, daß die Sache auch dem Schüler in unmittelbarer Anschaubarkeit vor Augen trete. Aus dieser Forderung ist der Orbis pictus hervorgegangen. Er ist eigentlich eine mit Bildern versehene Janua, nur daß die Grammatik fehlt und die Stelle des etymolo-

gischen Lexikons ein einfaches Wörterverzeichnis vertritt. Was Himmel und Erde, Mensch und Thier, das gesammte menschliche Leben und Treiben, Glauben und Hoffen der kindlichen Anschauung und Vorstellung darbietet, das ist bildlich dargestellt und durch beigefügte Beschreibung und Betrachtungen erläutert. In wie hohem Grade das Buch einem Zeitbedürfnis entgegenkam, beweist am besten die außerordentlich große Anzahl von Auflagen, welche es bis in die neueste Zeit, zuletzt freilich in stark modificirter Gestalt, erlebte. Niemeyer hat Basedow's Elementarwerk, dessen Gedanke allerdings an den des Orbis pictus sich anschloß, einen veredelten Orbis pictus genannt. Mit Unrecht, wenn dies mehr sagen will, als daß die Chodowiecky'schen Kupfer besser sind, als die höchst anspruchslosen Producte der Endter'schen Officin zu Nürnberg. Der Orbis pictus beschränkt sich eben darauf, bildlich darzustellen, was sich für Kinder bildlich darstellen läßt, das einzelne, concrete, anschaubare Ding. Die ausgeführten Compositionen des Elementarwerks dagegen verwirren meist mehr, als sie aufklären, und wenn sie moralische Grundsätze und Reflexionen abbilden wollen, so versuchen sie vollends das Unmögliche und gerathen zuweilen geradezu in das Absurde. Vortrefflich bemerkt Göthe, der auch den Orbis pictus als Kind wohl hatte kennen lernen (Dichtung und Wahrheit, 1. Buch), in Bezug auf Basedow's Elementarwerk (ebendas. 14. Buch): „Mir misfiel, daß die Zeichnungen seines Elementarwerkes noch mehr, als die Gegenstände selbst zerstreuten, da in der wirklichen Welt nur das Mögliche beisammen steht, und sie deshalb, ungeachtet aller Mannigfaltigkeit und scheinbaren Verwirrung, immer noch in allen ihren Theilen etwas geregeltes hat. Jenes Elementarwerk zersplittert sie ganz und gar, indem das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentrifft, um der Verwandtschaft der Begriffe willen nebeneinander steht, weßwegen es auch jener sinnlich methodischen Vorzüge ermangelt, die wir ähnlichen Arbeiten des Amos Comenius zuerkennen müßen.“ Vgl. auch d. Art. Bilderbogen. Bilderbuch S. 653.

Was so sachgemäße und fruchtbare, wirklich pädagogische Gedanken, so scharfsinnige Beobachtungen und feine Winke und meist so taktvolle und zweckmäßige Ausführungen für jene Zeit bedeuten wollen, wird von selbst einleuchten. Einen ganz besonderen Werth aber erhalten des C's pädagogische Vorschläge dadurch, daß sie niemals als vereinzelte Einfälle auftreten, sondern Bestandtheile eines wohldurchdachten Systems bilden, und daß dieses System wiederum das Product einer umfassenden und im wesentlichen durchaus gesunden Gesammtanschauung der menschlichen Verhältnisse und pädagogischen Aufgaben ist, wie dieselbe unter dem Einflusse der realen pädagogischen Mächte sich bildete, welche im Evangelium, in der ernsten christlichen Zucht und Ordnung des Lebens in der Gemeinde und im eignen Hause wirksam sind. Dadurch unterscheidet sich C. sehr zu seinem Vortheile von seinem Zeitgenossen Ratich, und eben darauf mochte die Aeußerung des großen schwedischen Reichskanzlers sich beziehen, daß das, was C. aufstelle, besser gegründet zu sein scheine. Wenn Ratich mit seiner alleinseligmachenden Methode und seinen didaktischen Geheimmitteln, die er nur um schweres Geld bekannt machen wollte, an neuere pädagogische Adepten, wie Jacotot, erinnert, so mahnt C. mehr an Pestalozzi, dessen innerstes Wesen, wie manchmal er auch gegen das Dogma verstoßen haben mag, ebenfalls von tiefer Religiosität und hingebender Liebe getragen war, und dessen Gedanken von der Mutterschule, von dem hohen Werthe der häuslichen, namentlich mütterlichen Erziehung, von dem Anschauungsunterrichte, von dem in stufenweisem stetigem Fortschritte neben dem Wissen auszubildenden Können, sämmtlich bei C. sich wiederfinden. Freilich konnte auch er dem Einflusse seiner Zeit sich nicht völlig entziehen: trotz all des Schönen, was er über den Werth unmittelbarer Naturbeobachtung gesagt, substituirte er doch bei dem Unterrichte der lebendigen Natur ein bloßes Buch, und trotz seines Dringens auf Pflege der Muttersprache hinderte er diese Pflege durch die fortwährende vorzugsweise Werthlegung auf die lateinische Phraseologie, und indem er diese den von ihm zu Gegenständen des Unterrichts erhobenen

mannigfaltigen Realien anpaßte, wurde er ein Hauptbeförderer jenes abenteuerlichen Küchenlateins und zog sich den nicht ungerechten Tadel zu, daß er die Reinheit des lateinischen Ausdrucks verderbe (so sagt z. B. Morhof, Polyhist. II, 4: „De Comenii Janua habendum est, illam plane e Scholis illis, ubi Latinitatis genuinae, ut aequum est, cura habetur, eliminandum). Die drei didaktischen Grundforderungen des C. aber: Muttersprache, Realien und eine bildende Methode! blieben unvergessen, und, während sein ernster und tiefer Sinn an der späteren Abgötterei des pädagogischen Realismus unschuldig ist, dienten jene Forderungen dazu, ein allgemeineres Nachdenken über die pädagogischen Aufgaben anzuregen, wie es die seitherige gewohnheitsmäßige Praxis nicht gekannt hatte und dessen Bewegung seitdem nicht wieder zum Stillstand gekommen ist.

Literatur. Bayle, dict. hist. et crit. unter Comenius. — D. Cranz, alte, und neue Brüderhistorie. 2. Aufl. Barby. 1772, S. 80 f. — Müller, Bekenntnisse merkwürdiger Männer. 2. Bd., S. 257 f. Pillet in der Biographie universelle. IX. Paris. 1813, S. 340 f. — Zipser in Ersch und Gruber's Allg. Encykl. 18. Thl. 1828, S. 344 f. — Schwarz, Erziehungslehre. 2. Aufl. 1829. II, 2, S. 394 f. — Palacky, Jahrb. des Böhm. Mus. 1829, Sept. S. 255 f. Oct. S. 330 f. — Raumer, Geschichte der Pädag. 2. Aufl. 1847. II, S. 49—99. — Lautbecher, Joh. Amos Comenius Lehrkunst. Leipzig. 1853. — Dieckhoff in Herzog's Realencyklopädie für prot. Theol. u. Kirche. 3. Bd. 1855, S. 1 f. — Gindely, Ueber des Joh. Amos Comenius Leben und Wirksamkeit in der Fremde. Sitzungsberichte der philosophisch-hist. Classe der Kaiserl. Akad. der Wissensch. Wien. 1855. S. 482—550. — Ziegler, Programm des Gymnasiums zu Lissa vom J. 1855. Vgl. auch Herder's Briefe zur Beförderung der Humanität. Nr. 41. — Obwohl Bayle nicht der Mann war, einer so völlig heterogenen Persönlichkeit, wie der des C., gerecht zu werden, so stellt er doch dessen äußere Verhältnisse sehr gut dar, auch haben sich die nachfolgenden Biographen des C. in solchem Grade an ihn angeschlossen, daß eigentlich erst Gindely a. a. O., auf dem Grunde ungedruckter Originalbriefe des C., über sein äußeres Leben bedeutenderes Neue bietet. **G. Baur.**

Communalschulen, s. Confessionsschulen.

Complottiren, d. h. heimliches Sichverbinden zu einem verbotenen Zweck, insbesondere zum offenen oder hinterlistigen Widerstand gegen das Eingreifen der Disciplin, kommt sowohl in Schulen, als auch besonders unter den Zöglingen von Alumnaten der verschiedensten Art nicht selten vor. Durchbrechung drückender Schranken, Verschaffung untersagter Genüsse, Unterschleif bei Arbeiten sind die gewöhnlichsten Motive und Ableugnung der Mitwissenschaft nebst Versprechen der Geheimhaltung das gewöhnlichste Band eines Complottes von Schülern. Die Gemeinsamkeit eines gewagten Unternehmens und die Uebung praktischer Talente, denen die Schule nur allzuwenig erlaubten Spielraum bieten kann, geben der Sache oft einen romantischen Reiz, dem auch edlere Naturen nicht widerstehen (vgl. Palmer Päd. S. 547. 537). Heimliche Trinkgelage bilden wohl die häufigsten Veranlassungen; in einer Klosterschule sollen vor einigen Decennien die Primaner hiezu die Särge einer unterirdischen Gruft als Tische benützt haben. Ein Beispiel abscheulichen Complottirens in einem verkommenen Waisenhause wird mit belehrender Ausführlichkeit berichtet bei Vogt, pädag. Fragmente, Thun, 1856. — Bekannt sind die schlimmen Complotte, welche nicht selten der Controle bei Abiturientenprüfungen entgegenzuwirken unternehmen.

Die gefährlichsten Complotte, welche feindselige Demonstrationen gegen die Erzieher oder gar offenen Bruch des Gehorsams bezwecken, sind Gott Lob! in Deutschland fast unerhört, um so gewöhnlicher aber in den militärisch organisirten Alumnaten Frankreichs. Herzloser Mechanismus der Disciplin, enge Einseitigkeit und Oede des Schullebens, Massenbehandlung und Ignorirung der natürlichen Ansprüche verschiedener Altersstufen und Charaktere befördern das Entstehen von Complotten; liebevolles Eingehen auf die Persönlichkeit, Verstattung und Anregung ästhetisch und moralisch fördernder

Privatbeschäftigungen, überhaupt individualisirende Behandlung wird am sichersten vorbeugen. Bei der Entdeckung eines Complottes ist große Strenge unvermeidlich. Sie treffe wo möglich die Anstifter, oder überhaupt einzelne, die sich durch Roheit, Trotz, Verletzung der Pietät kenntlich machen. Es ist nicht nur politisch, sondern auch moralisch richtig, dem Complot gegenüber vor allen Dingen den Gedanken der Solidarität, nach welchem die Schuld gleichsam dividirt wird, zu negiren und jeden einzelnen für die ganze Größe seines Vergehens so bestimmt verantwortlich zu machen, daß er sich nicht einmal darum zu kümmern hat, wenn gegen Mitschuldige aus anderweitigen Rücksichten Gnade geübt wird. Die Untersuchung sei daher auch nicht zu inquisitorisch; man ergänze lieber die Grundlage des Urtheils durch die Kenntnis des anderweitigen Betragens der Betheiligten und lasse den Gedanken nicht aufkommen, als könne die vorwiegende Bestrafung einzelner nur dann stattfinden, wenn diesen die Urheberschaft juristisch nachgewiesen werde. Anerkennung der Solidarität und uniforme Behandlung schwächt den moralischen Werth der Strafe selbst dann, wenn diese materiell genommen mit ihrem vollen Gewicht jeden einzelnen trifft. Solidarische Behandlung muß zwar ausnahmsweise, z. B. für neue Lehrer, denen die Individualitäten noch unbekannt sind, trotz aller Uebelstände, selbst in Fällen, wo ein eigentliches Complott nicht vorliegt, gestattet werden; darf als Regel aber nur für so bösartige Fälle gelten, daß außer der Auflösung einer Classe oder Schule, oder massenhafter Verweisung kein Heil mehr zu finden ist. Auch hiefür ist Frankreich der classische Boden. (Ein Beispiel u. a. bei Holzapfel, Mitth. über Erz. und Unterr. in Frankr. S. 47 u. f. Anm.). **A. Lange.**

Composition. Unter Composition verstehen wir die Uebersetzung aus der Muttersprache in eine fremde, wie unter Exposition die Uebersetzung aus einer fremden in die Muttersprache.

Daß zur Erlernung einer fremden Sprache die Uebung in der Composition unerläßlich sei, hat man früher nirgends bezweifelt; man hat vielmehr ehemals des Guten zu viel gethan und insbesondere die lateinische Composition so behandelt, als wäre sie der Zweck, nicht das Mittel, und als hätte daher die Schule ihr höchstes Ziel erreicht, wenn sie ihren Zögling zu einem Ciceronianer gebildet hätte. Das eine Extrem hat das andere herausgefordert. Die pädagogischen Neuerer, welche der lieben Jugend das Joch der Arbeit abnehmen wollten, haben bei schwachherzigen Eltern einen weitverbreiteten Widerwillen gegen diese kräftigende Geistesgymnastik angefacht und die öffentliche Meinung, das heißt in diesem Falle: die Meinung der urtheilslosen, das am lautesten Vorgesprochene nachsprechenden Menge, für eine lange, noch nicht ganz der Vergangenheit angehörige Periode gegen sie aufgeboten, nur mit dem Unterschied, daß man Composition in den neueren Sprachen um des praktischen Nutzens willen, mit so wenig Geschick man auch die Sache lange Zeit dort angriff, als unentbehrlich anerkannte, die in den alten Sprachen hingegen als unnütz verwarf. Aber die Opposition gegen das Herkommen hat, wie das zu geschehen pflegt, doch auch ihr Gutes gehabt: man hat das Recht des Bestehenden revidirt, faules Fleisch ausgeschnitten, das Wohlbegründete dagegen mit neuer Zuversicht ergriffen und mit klarem Bewußtsein festzuhalten angefangen.

Wenn wir im Folgenden versuchen, das Recht der Composition auf eine wichtige Stelle im Lehrplan unserer höhern Schulen zu begründen, so haben wir dabei nur die Schule als allgemeine Bildungsanstalt im Auge. Wer die lateinische Sprache als das Organ der wissenschaftlich Gebildeten aller Nationen oder als Kirchensprache, wer das Französische als das Organ der Diplomaten oder der höhern Gesellschaft und des Weltverkehrs erlernen will, mag zwar in der Schule auch durch Compositionsübungen den Grund dazu legen und die Begabteren müßen die Hauptsache auch für jenes Ziel schon hier erreichen; aber für die Schule wird nicht dieser materielle Nutzen, dem indessen sein gebührendes Theil nicht entgeht, sondern ein anderes das Hauptaugenmerk sein.

Wir gehen von dem Satze aus, daß zur Erlangung höherer Bildung nichts förderlicher ist als die Erlernung fremder Sprachen; hiezu aber, behaupten wir

nun weiter, ist die Composition eines der wichtigsten Mittel, und berufen uns hiefür vor Allem auf die unwidersprechliche Erfahrung, daß wer eine fremde Sprache schreibt und spricht, eine weit höhere und lebendigere Kenntnis derselben hat, als wer das darin Geschriebene und Gesprochene nur versteht; zur rechten Erlernung einer Sprache gehört also der eigene Gebrauch derselben. Schon bei Erlernung ihrer Formen wird man fast unwillkürlich auf die Composition hingeführt. Wenn der Lehrer sich nicht damit begnügt, daß der Schüler weiß: mensam heißt auf deutsch: den Tisch, sondern ihn auch fragt: was heißt „den Tisch" auf lateinisch, so läßt er ihn den ersten vorbereitenden Schritt zum Componiren machen. Der zweite besteht im Retrovertiren, d. h. im Zurücküberseßen zuvor exponirter Säße; die Aufgabe ist aber dabei nur die, mit dem Gedächtnis richtig aufzufassen und genau in die vorgezeichneten Spuren zu treten, und nicht, wenn auch nach gegebenem Muster, etwas neues zu schaffen. Aber schon zur Ueberseßung des einfachsten deutschen Saßes ins Lateinische, d. h. zum eigentlichen Componiren in seiner elementaren Gestalt, gehört, wie jeder Lehrer unterer Classen weiß, weit mehr als zum Exponiren; die Erkenntnis der Sprache nach Stoff und Regeln wird erst dadurch gründlich und sicher, daß man sie bis zum selbstthätigen Gebrauch beherrschen lernt. Beim Exponiren braucht der Schüler bloß den Sinn des in der fremden Sprache Gesagten aus den Worten derselben zu finden, so ist ihm, soweit er seine Muttersprache kann, ebendamit auch die Form schon gegeben, da er ja eben nur in der Muttersprache denkt; beim Componiren hingegen hat er für den in der Muttersprache gegebenen Inhalt die passenden Worte, die Geseße, nach denen sie zu verbinden sind, und die dadurch bedingte Flexion derselben, d. h. die ganze Form erst zu suchen und in allen diesen Beziehungen, je beschränkter seine Kenntnis der fremden Sprache noch ist, desto ausgedehnteren Raum zum Fehlgreifen. Warum machen die kleinen Anfänger weit mehr Fehler in einer Ueberseßung ins Lateinische, Französische, als in einer solchen aus dem Lateinischen, Französischen? Um boni homines amant virtutem richtig ins Deutsche zu überseßen, brauchen sie bloß die Bedeutung der Wörter an sich zu wissen, mit der Bedeutung der Formen und mit der Construction dürfen sie fast unbekannt sein, sie errathen dennoch aus dem Inhalt der Worte den Sinn des Saßes und sprechen diesen, wenn sie ihre Muttersprache können, in richtigem Deutsch aus. Auch auf den späteren Stufen ist das Exponiren bei oberflächlich arbeitenden Schülern mehr ein Errathen aus dem Zusammenhang und ein mehr oder weniger glückliches Combiniren der aus der Bedeutung der einzelnen Wörter sich ergebenden Begriffe, als daß sie in erster Linie den Spuren der Sprachgeseße nachgiengen. Aber um den obigen Saß lateinisch zu bilden, müßen die Schüler lateinisch decliniren und conjugiren gelernt haben und außerdem richtig construiren, Subject und Object mittelst der bekannten Fragen, auch wo es im Deutschen weder am Artikel noch an der Casusendung zu erkennen ist, unterscheiden können, das heißt: die grammatischen und grammatisch-logischen Kategorieen kommen erst durch das Componiren zur gehörigen Entwicklung, so daß der Schüler sie sicher unterscheiden und gebrauchen kann. Denn was hier vom Subject, Object, Verbum gesagt wird, gilt ebenso von allen andern Kategorieen, von den Wörtergattungen, vom Casus, Numerus, Genus, Gradus, Verbalgenus, Modus, Tempus, Person, vom Attributiv, Adverbiale u. s. w.: das alles wird erst dadurch im Geiste recht lebendig, wenn man nicht bloß die fremden Klänge in die wohlbekannten heimischen überträgt, sondern auch das Bekannte in die fremde Form kleidet; denn eben um das Leßtere zu können, muß man auf jene Kategorieen, ihre Bedeutung und ihren Bereich weit sorgfältiger achten und das Unterscheidende der verschiedenen Sprachen in diesen Rücksichten sich merken, als bei der umgekehrten Operation. In Folge dessen wird aber auch das Exponiren des Schülers ein ganz anderes als ohne das Componiren: er räth nicht mehr, er weiß; er ist nicht mehr an seine Einbildungskraft gewiesen, um sich aus den Bedeutungen der Wörter einen leidlichen Sinn zusammenzuphantasiren, sondern er sucht das ihm nun erst an sicheren Merkmalen erkennbare Subject, das durch die Formübereín-

stimmung unverkennbare Prädicat herauszufinden und sofort durch das Aeußere geleitet (aber nicht ohne den Beistand der oben angedeuteten Divination) in das Innere einzubringen, so daß man schon hier wird sagen dürfen: erst durch die Uebung im Componiren gewinnt der Schüler einen sicheren, methodisch gebahnten Weg auch für das Exponiren. Ebenso zeigt sich schon auf der untersten Stufe der weitere große Nutzen des Componirens, daß Lehrer und Schüler dadurch genau erfahren, was letztere wissen, was nicht; ein Lehrer, der ausschließlich exponiren und die Formen lernen ließe, würde bei der ersten Compositionsübung seiner Schüler mit Schrecken wahrnehmen, wie wenig von dem Gelernten sicheres Eigenthum seiner Schüler geworden ist, wie sie die verschiedenen Declinationen und Conjugationen unter einander verwechseln und die im Deutschen gleichlautenden Formen nicht unterscheiden, also nicht construiren können, daß sie also beim Exponiren mehr gerathen als verstanden und die Declinationen ꝛc. nur mechanisch gelernt, daß sie auch solche Regeln, welche sie genau herzusagen wissen, noch nicht völlig begriffen haben, da sie in der Subsumtion der einzelnen Fälle fehlen; daß sie hingegen das alles wirklich können, weiß er erst, wenn sie es im Componiren richtig anwenden; erst durch diese Uebung wird das Gelernte freier geistiger Besitz, daran der Schüler sich freuen mag, weil er jetzt nicht nur etwas weiß, sondern etwas kann; die dabei zu Tage kommenden Mängel aber zeigen beiden, Lehrern und Schülern, worauf sie im Lehren und Lernen noch besonders zu achten haben. Es wird daher auch kein Lehrer der Elemente das Componiren entbehren können, wenn auch über die andere Frage verschiedene Ansichten möglich sind, ob es besser ist, jeden Schritt, den man im Exponiren gethan hat, sogleich auch componendo nachthun zu lassen, oder vor allem Componiren eine Strecke Weges im Exponiren vorwärts zu gehen, um vorerst eine größere Menge von Thatsachen der fremden Sprache dem Schüler vorzuführen. Wir überlassen diese Frage den Artikeln lateinische, französische Sprache, und verweisen zugleich auf den Art. Hamilton.

Reicher und mannigfaltiger, aber der Hauptsache nach dem Obigen gleichartig ist der Nutzen des Componirens auf den folgenden und späteren Stufen, wenn das Unterscheidende in der Satzlehre, im Gebrauch der Wörter und Redensarten, der Tropen und Figuren, in Wortstellung und Numerus, in dem, was die verschiedene Eigenthümlichkeit und Farbe der Sprachen ausmacht, einzuüben ist.*) Die feineren Sprachgesetze werden auf demselben Wege, wie die handgreiflicheren, zum geläufigeren Verständnis gebracht und sind derselben Einübung bedürftig wie jene, nur kann es allmählich wegen des reiferen Alters in kürzerer Zeit geschehen. Ohne Zweifel trägt ein zweckmäßig geleitetes Exponiren ebenfalls zur Erkenntnis dieser Dinge sehr viel bei, aber auch hierin bringt erst die eigene Uebung die volle Sicherheit und das freie Eigenthumsrecht.

Vergegenwärtigen wir uns die Arbeit des Componirens nach ihren einzelnen Mo-

*) Die zusammenhängenden Aufgaben dieser Art nennt man dann wohl Compositionen im engeren Sinne, Stilübungen, Exercitien, Scripta, oder, wenn das deutsch Vorgesprochene sogleich, ex tempore, in der fremden Sprache niedergeschrieben, excipirt werden soll, Extemporalien, Extemporaneen, Exceptionen, Subita. Bei jenen kann der Schüler länger über die Wahl des Richtigen nachdenken und am Ausdruck feilen, aber auch leicht dahin kommen, daß er durch Künsteln und Düfteln die Sache verderbt. Bei der Exception muß er das Material schnell in Bereitschaft haben und die passenden Ausdrücke und Wendungen rasch wählen, wird aber auch leicht mit nur halb oder gar nicht passenden sich begnügen. Zum Einüben besprochener Regeln sind Exceptionen vorzugsweise zu empfehlen. Das Retrovertiren ist auch auf den höheren Stufen fördernd, da man dabei insbesondere den Sinn für Wortstellung und Numerus cultiviren kann; man wird aber wohl daran thun, sowohl die Ausdrücke des Originals immer wieder in veränderter Form anzuwenden, als auch mit der deutschen Uebersetzung zu wechseln, damit nicht das Gedächtnis in allzu überwiegender, das Urtheil erdrückender Weise in Anspruch genommen werde. Allen schriftlichen Uebungen aber muß das mündlich Componiren voran und zur Seite gehen als unerläßliche Hodegetik für den Schüler, bei der sich der Lehrer als Meister bewähren kann und soll.

menten. *) Der componirende Schüler muß vor Allem, ehe er seine Aufgabe übersetzt, das deutsche Original, den Inhalt des Ganzen, die Bedeutung der einzelnen Wörter, ihr Verhältnis zum Satz, das Verhältnis der Nebensätze zum Hauptsatz, der Perioden zu einander zu verstehen sich bemühen, weit genauer und allseitiger als beim bloßen Lesen, und dringt dabei in das Innere seiner Muttersprache, ihren Reichthum und ihre Feinheiten so tief ein, wie das ohne eine solche Nöthigung und praktischen Zweck nicht leicht geschieht. Unmittelbar hieran schließt sich alsdann die Aufgabe, das also Erwogene in der fremden Sprache wiederzugeben, wobei er dann alles, was ihm von ihren lexikalischen Schätzen und von sprachlichen Regeln und Beobachtungen zu Gebot steht, vor seine Seele zu rufen, die etwaigen Lücken, wenn er nicht anders kann, unter Benützung des Wörterbuchs auszufüllen, die entsprechenden, dem gegebenen Zusammenhang angemessenen Ausdrücke und Satzformen auszuwählen, bei Wörtern, die sich nicht völlig decken, das Fehlende zu ersetzen, oder auch ein für den jedesmaligen Zusammenhang unwesentliches Merkmal fallen zu lassen **) und die beiderseitigen Wagschalen durch sorgsamstes Prüfen der Gewichte zum Stehen zu bringen suchen muß. Ueber die Abstammung und den Sinn der einzelnen Wörter in der eignen und der fremden Sprache, die Mannigfaltigkeit und den Zusammenhang ihrer Bedeutungen, die Verwandtschaft und Verschiedenheit der synonymen Ausdrücke, über den Unterschied der beiden Sprachen im ganzen und einzelnen muß er bei diesem Geschäft aufs sorgfältigste nachdenken, manchmal auch über Sachen und Wörter sich erst unter Benützung aller ihm zugänglichen Quellen zu unterrichten suchen; er gewinnt dabei vieles an Realkenntnissen, noch mehr für seine Muttersprache. Dies wird nicht leicht verfehlen auf seine Lectüre die Rückwirkung zu äußern, daß er aufmerksamer und nachdenkender liest, weil die Composition von der Lectüre zehrt. Ist er über die einzelnen Wörter ins Reine gekommen, so gilt es, „das feine Gedankengewebe, das man in der einen gegebenen Sprache in seine einzelnen Bestandtheile zerlegt hat, in der andern ihren Gesetzen gemäß wieder zu weben. Da werden zuerst die Hauptfäden als Kette gezogen, dann kommen die Mittelglieder gleichsam als Einschlag, die nicht nur dem Ganzen Zusammenhang und Einheit geben, sondern mit welchen auch die feinen Schattirungen und zarten Bilder eingewoben werden, die das Ganze schön und lebendig machen. Dabei erhält die Anlage jedes Satzes, die Stellung jedes einzelnen Wortes, jedes Satzgliedes, die richtige und doch oft so schwierige Anwendung der Zeiten und Modi die Aufmerksamkeit und das Judicium des Schülers in fortwährender Uebung.“ Bei den alten Sprachen kommt dann namentlich auch das in Betracht, daß sie das Verhältnis der Sätze zu einander sorgfältiger durch Partikeln zu bezeichnen pflegen und daß sie, besonders die lateinische, im allgemeinen einen kunstreicheren Bau der Perioden lieben. Will der Schüler demgemäß die Rede durch enim, igitur, autem, atque etc. richtig verbinden, will er aus den coordinirten Sätzen des Deutschen eine richtig gebaute lateinische Periode bilden, so muß er weit genauer in den inneren Zusammenhang und das gegenseitige Verhältnis der Gedanken eindringen, eine für seine logische Bildung ganz vortreffliche und doch seinen Kräften nicht unangemessene Uebung. ***) „Ist endlich die Uebersetzung Satz für Satz zu

*) Vgl. zum Folgenden besonders die Vorrede Wildermuths zu den trefflichen „deutschen Musterstücken zur französischen Composition“, 3. Abtheilung.

**) Die Einwendung, daß der Schüler sich dabei gewöhne, die Begriffe nicht scharf, nur theilweise wiederzugeben, erledigt sich durch die Erwägung, daß der Schüler beim Componiren eben darauf aufmerksam gemacht wird, wie der Begriff verschiedene Merkmale in sich schließt und nur wegen der Incongruenz der verschiedenen Sprachen in dem einen Zusammenhang dieses, in dem andern jenes Merkmal unwesentlich ist.

***) In Bezug auf diese und andere Unterschiede ist schon gesagt worden, daß das Uebersetzen in fremde Sprachen den Stil in der Muttersprache verderbe, und es ist zuzugeben, daß sich auf diesem Wege hie und da ein Latinismus, Gallicismus auch in deutsche Bücher eingeschlichen hat; es läßt sich aber dem wohl begegnen, wenn der Lehrer, wie er soll, die Eigenthümlichkeit des

Stande gebracht, so hat man dieselbe als Ganzes noch einmal vorzunehmen und sich durch wiederholtes, wo möglich lautes Lesen zu überzeugen, ob nun jeder Satz einen vollständigen, klaren Gedanken, und zwar entsprechend dem Original, gebe; ob nicht nur gegen die Regeln der Grammatik sich keine Fehler eingeschlichen, sondern auch ob die Gesetze des Wohllauts in der Wortfolge, die Gesetze der Uebersichtlichkeit und Schönheit in der Anordnung der Satztheile, der ganzen Sätze und Perioden nicht verletzt sind, so daß das Ganze nicht nur in seinen einzelnen Theilen logisch und grammatikalisch richtig, sondern auch dem höheren Gesetz der Schönheit entsprechend ist." Auch darin wird der Schüler auf diesem Wege gefördert, die Eigenthümlichkeiten der verschiedenen Stilarten und die höheren Gesetze der Darstellung zu erkennen und die Formvollendung eines classischen Schriftstellers zu würdigen; die allgemeinen Eindrücke, welche solche Dinge im Anfang hervorrufen, werden nach und nach bestimmter, die Vorstellungen gewinnen sichere Umrisse und das Auge wird befähigt, stilistische Schönheiten und Eigenthümlichkeiten auf dem Gebiete beider Sprachen leichter aufzufassen. Das Componiren auf den höheren Stufen trägt wesentlich dazu bei, die Beschäftigung mit der fremden Sprache zu einem praktischen Cursus der Aesthetik zu machen.

Der bisher besprochene Werth des Componirens wird aber für alle Bildungsstadien geltend zu machen sein, welche die höheren Unterrichtsanstalten umfassen. Man wird es zwar, je mehr der Zweck die Sprache zu erlernen erreicht ist, um so mehr gegen das Exponiren zurücktreten lassen, um für das Studium der classischen Schriftsteller der betreffenden Sprache mehr Raum zu gewinnen; aber werden wir uns je getrauen zu sagen, daß die Schüler unserer Gymnasien und Realschulen eine fremde Sprache, ein so formenreiches, zartes Gebilde, vollständig erlernt haben und können, daß sie also ein so wesentliches Mittel dazu nun wohl entbehren mögen? So lange insbesondere das Gymnasium zum wissenschaftlichen Studium auf der Hochschule vorbereiten soll und in gründlichen Sprachstudien ein Hauptmittel dazu erkennt, so lange darf es die Composition auf keiner seiner Stufen aufgeben, sondern muß einen seiner Lebensnerven in ihr erkennen; sonst ist es in Gefahr, auf den historisirenden oder ästhetisirenden Abweg zu gerathen und damit seiner Bestimmung untreu zu werden. Die Schüler, die daneben noch so vieles andere zu betreiben haben, brauchen das Componiren, um die erworbenen Kenntnisse auch nur zu erhalten. Man hat in dieser Beziehung an manchen Orten bedeutsame Erfahrungen gemacht; man hat z. B. die griechische Composition in den letzten Gymnasialjahren aufgegeben und das Resultat war, daß es nicht etwa mit dem Exponiren besser wurde, sondern die Kenntnisse im Griechischen im allgemeinen zurückgiengen; in Preußen ist durch Verordnung vom 12. Januar 1856 das griechische Scriptum zu dem Zweck „die Sicherheit der Abiturienten in der griechischen Formenlehre und Syntax zu ermitteln" wieder unter die Prüfungsgegenstände aufgenommen worden.*) Mit 5 Stunden für die Exposition, 1 für die Composition kommt man weiter als mit 6 St. Exponiren ohne Componiren. Wir können uns nicht enthalten, das Wort Mützells hier anzuführen (Zeitsch. f. d. G. 1850 S. 831): „Je mehr die Compositionsübungen im Lateinischen und Griechischen zurücktreten werden, um so ungründlicher und undauerhafter wird das Verständnis der Schriftsteller, um so unsicherer die logische Bildung, um so schwächer die Entwicklung des wissenschaftlichen Gei-

deutschen Originals als vollkommen berechtigt behandelt und beim Exponiren auf gutes Deutsch hält (vgl. den Art. Aufsätze S. 333).

*) In dem Protokoll der päd. Section der Erlanger Philol. Versammlung ist S. 88 folgendes zu lesen: „Auch Wiese klagt, daß die griechischen Schreibübungen, wenigstens in Preußen, immer mehr abkommen. Aber auch die Folgen liegen klar zu Tage. Neander habe sich oft beklagt, daß in dem theol. Seminare die Sicherheit im Verständnis des Griechischen immer mehr abnehme, das Lesen der griechischen Autoren werde schlechter, geschweige denn das Verstehen." Vgl. Protok. der Altenburger Versammlung S. 117.

stes, um so mangelhafter die Vorbildung zum Verständnis der Muttersprache und der modernen Cultur werden."

Es führt uns dies zu einem weiteren Puncte: Die Stilübungen bringen für den Schüler reichliche Veranlassung, die Begriffe, deren Aneignung zur allgemeinen **Bildung** gehört, sich zum Verständnis und Bewußtsein zu bringen. Wir kommen hiemit auf das neuerdings wiederholt geltend gemachte Verlangen zu sprechen, es sollte zum Uebersetzen in die alten Sprachen kein modernes Deutsch vorgelegt, sondern die Forderung auf solches beschränkt werden, was sich unmittelbar in den gewöhnlich gelesenen Alten findet, und es ist zuzugeben, daß in diesem Puncte schon hie und da zu viel verlangt worden ist. Es sind im Zusammenhang mit den Fortschritten auf den verschiedenen Gebieten der Geistes- und Naturwissenschaft, der Erfindungen in der Mechanik und Technologie u. s. f. für neue Begriffe und Sachen auch neue Sprachprägungen erfolgt, mit denen die alten Sprachen nur dann gleichen Schritt halten könnten, wenn sie noch lebende wären; den Schülern die Uebersetzung solcher Ausdrücke zuzumuthen, wäre eine nicht gerechtfertigte Qual. Aber von diesem Misbrauch abgesehen sind stilistische Uebungen an modernem Deutsch nicht nur deshalb zu empfehlen, weil sie eine höhere Stufe für die Geübteren bilden, die ihrer Kraft entspricht und ihnen eine größere Befriedigung gewährt, sondern auch weil sie einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Erlangung der Bildung überhaupt geben. Das Uebersetzen ins Lateinische und Griechische dient mit dazu, eine Menge Begriffe aus dem höheren Culturleben, deren Besitz theils dem für die leitenden Stände bestimmten Jüngling, theils überhaupt dem Gebildeten unerläßlich ist, besonders die den verschiedenen Gebieten der Literatur, der Popularphilosophie, der Ethik, der Politik u. a. angehörigen aufzuhellen und zum bewußten, freien Eigenthum des Geistes zu machen; der Schüler muß, wenn er solche Ausdrücke übersetzen soll, über ihren Sinn nachdenken und die Begriffe zu analysiren suchen; und der Lehrer kann es nicht vermeiden, sie je nach Bedürfnis vor- oder nachher nicht eben wissenschaftlich streng zu definiren, aber auf eine der Fassungskraft des Schülers angemessene, dem praktischen Zweck entsprechende Weise zu erklären; er wird zwar auch die Exposition für diesen Zweck benützen, daneben aber die Composition nicht entbehren wollen, weil er dabei nicht, wie beim Exponiren, durch andere der Erklärung bedürftige Dinge in Anspruch genommen ist und die Eigenthümlichkeit des Modernen an dem ursprünglich deutsch Gedachten deutlicher in die Augen springt. Der abstracte Begriff wird in der Uebersetzung sehr oft schon dadurch verständlicher, daß er in den alten Sprachen concreter erscheint, z. B. wenn „herkömmliche Praxis" übersetzt wird exempla majorum, „wir nennen etwas relativ gut" cum ceteris comparando appellamus bonum. Für nicht sinnliche Dinge bedient sich die Sprache im ausgedehntesten Maße symbolischer Bezeichnungen, die antike Symbolik aber weicht von der modernen sehr oft bedeutend ab und wenn nun der Schüler durch Vergleichung der verschiedenen Tropen ihre Incongruenz im Verhältnis zu einander und zu der bezeichneten Sache erkennt, so müßen diese Mängel sich gegenseitig corrigiren und die Klarheit und Beweglichkeit der Begriffe fördern. Man sehe nur z. B. Seyfferts Palästra, Nägelsbachs Uebungen des lateinischen Stils, seine Stilistik und ähnliche Bücher an, und überzeuge sich, wie da die Begriffe durchgearbeitet werden. Hat der Schüler den Satz „Solon steht über Lykurg, weil er den Menschen vom Bürger schärfer sonderte und die Moral der Politik nicht aufopferte" übersetzen gelernt... quod quid civis, quid hominis esset, accuratius distinxit neque quæ e republica esse arbitraretur iis quae recta et honesta sunt prævertit; lernt er für „geistige und sittliche Vervollkommnung" setzen φρονιμώτερον καὶ βελτίονα γίγνεσθαι, oder für „deine inneren Vorzüge müßen mit den äußeren Auszeichnungen, die du vor andern voraus hast, im Verhältnis stehen" ὅσον ταῖς τιμαῖς τῶν ἄλλων προέχεις, τοσοῦτον χρὴ καὶ ταῖς ἀρεταῖς αὐτῶν διαφέρειν (nach Isokr.), so sind ihm diese Gedanken selbst gewiß klarer, durchsichtiger geworden, als vorher. Diese Vortheile gewähren die modernen Sprachen nicht in gleichem Maße; denn gerade die für die höhere, humane und wissenschaftliche

Bildung wichtigsten Begriffe sind den neueren europäischen Sprachen als den Sprachen christlicher Culturvölker so ziemlich gemein; die mit den verschiedenen Nationalitäten gegebenen Nüancen aber sind meistens zu fein für das in Rede stehende Alter. Zweckmäßig geleitete Uebungen im Uebersetzen in die alten Sprachen helfen somit unsern Knaben und Jünglingen einen großen Theil von den die Zeit erfüllenden Gedanken und Begriffen zu ihrem Eigenthum zu machen; ist es auch unmöglich, daß sie das ganze Wörterbuch der Zeit so durcharbeiten, so gewöhnen sie sich doch durch das Componiren, die vorkommenden Begriffe auf solche Weise anzufassen und zu analysiren. Wenn daher Mützell (Zeitsch. 1850 S. 874) mit Recht sagt, daß die Kenntnis des Alterthums zum Verständnis „unserer nationalen Literatur, unserer ganzen Anschauungs- und Denkweise, unserer Gesittung unentbehrlich sei und zwar sowohl nach ihrer Uebereinstimmung mit dem Alterthum, als nach dem Gegensatz, in welchem sie zu demselben stehe," so wird es sich aus dem Gesagten ergeben, daß auch die Compositionsübungen zu diesem Verständnis einen nicht ganz geringen Beitrag leisten.

Es bedarf nun keiner besonderen Ausführung, daß das Componiren Verstand, Gedächtnis, Phantasie, kurz die geistige Kraft des Schülers auf das vielseitigste anregt; darauf aber möchten wir noch besonders hinweisen, wie dasselbe eine vortreffliche Uebung der Darstellungsgabe ist. Durch die in der bekannten Sprache vorgelegte Aufgabe ist dem Schüler der Stoff vollständig gegeben, er hat sich nun nur um die Form, um den adäquaten Ausdruck zu bemühen; je mehr seine Kraft erstarkt und seine Kenntnis sich erweitert, desto schwieriger werden die Aufgaben, d. h. desto mehr weichen sie vom Deutschen ab, desto weiter gehen die Eigenthümlichkeiten der beiden Sprachen auseinander. Der Anfänger fühlt sich noch durch das Deutsche gebunden, übersetzt das Substantiv mit einem Substantiv, das Adverb mit einem Adverb u. s. f.; allmählich emancipirt er sich, macht, wo die Eigenthümlichkeit der Sprache es verlangt, das Adjectiv zum Substantiv, das Adverbiale zum Verbum oder zum Subject, das Substantiv zum Substantivsatz, den Hauptsatz zum Nebensatz ꝛc., kurz er ändert die Form des Gedankens im ganzen und einzelnen und lernt walten mit dem Stoff, „den Inhalt von der Form gleichsam ablösen, um ihn davon unabhängig in den fremden Model gießen zu können." Das Talent wird dabei manchmal dem Unterricht voraneilen, manches kann überhaupt nicht in Regeln gefaßt werden, aber auch das Talent wird durch diese Uebungen entwickelt und selbst der minderbegabte Schüler lernt allmählich die Darstellungsmittel mehr beherrschen. Nehmen wir dazu, daß der Schüler beim Componiren auch den Zusammenhang eines stilistischen Ganzen, seine Anordnung, den Gang der Gedanken verstehen lernt, daß er den Schriftsteller dabei in seiner Werkstätte belauscht, wie er die Gedanken entwickelt, wendet, erweitert u. s. f., so wird damit die Ansicht begründet sein, daß ein Schüler, der gut componirt, überhaupt seinen Stoff, habe er ihn woher er wolle, leichter auch in seine Muttersprache kleiden, mit den Schwierigkeiten des Ausdrucks erfolgreicher ringen, auch im Deutschen einen besseren Aufsatz machen wird. (Ueber die lat. Aufsätze vgl. den Art. Lat. Sprache.)

Diese Uebung ist aber unter der Leitung eines verständigen Lehrers eben s c h w e r g e n u g, um alle Kraft des Schülers in Anspruch zu nehmen und ihn an Aufmerksamkeit und Anstrengung, an Concentration des Geistes zu gewöhnen, und doch auch n i c h t s o s c h w e r, daß er dadurch entmuthigt würde; eine Knabe und Jüngling von gesunder Art und ungeschwächter Willenskraft wird sich auch der Schwierigkeiten solcher Aufgaben freuen und muthig mit ihnen ringen, während freilich der Zärtling, der Blasirte sie im voraus für unüberwindlich erklärt und als unnöthige Quälerei verwünscht. Darum wird ein im Componiren tüchtiger Schüler in der Regel auch beim übrigen Unterricht die Schwierigkeiten herzhaft anfassen, er hat solid arbeiten gelernt und „an dieser Angewöhnung vielleicht die beste Mitgift, welche ihm die Schule mit hinaus in das Leben geben kann." Weil diese Uebung nicht nur das Wissen, sondern vorzugsweise das Können mehrt, weil der Schüler etwas schaffen und das Gelernte in eigenen Gebilden ver-

werthen lernt, weil das Gefühl der fortschreitenden Herrschaft über die Sprache ihm ein gewisses freudiges Bewußtsein giebt, ist das Componiren gerade dem strebsamen Schüler willkommen und auch dem vorgerückteren ein lusus ingenii, in welchem er mit den Genossen zu wetteifern und seine geistige Gewandtheit zu erproben sich freut. *)

Hat nun aber die Composition neben der Exposition einen eigenthümlichen, selbständigen, diese ergänzenden Werth, ist sie ein wichtiges Mittel, um zum tiefern Verständnis der eigenen und der fremden Sprache zu gelangen, die Gesetze der sprachlichen Darstellung von den ersten Elementen bis zu den höheren Gesetzen des Stils zu erkennen und zu üben und die in der Sprache niedergelegten Schätze des Wissens und die Bildung in kräftigender Geistesgymnastik sich anzueignen, so ergiebt sich hieraus auch, daß man mit gutem Grund von jeher bei Prüfungen in fremden Sprachen die Composition als einen ganz wesentlichen Gegenstand angesehen, bei Lehrer-, Maturitäts-, Versetzungsprüfungen ein besonderes Gewicht auf sie gelegt hat. Wie der Lehrer im Laufe des Schullebens für die meisten Fälle einen zuverläßigen Maßstab für die Beurtheilung der Begabung und der Treue seiner Schüler daran hat, und ihre Fortschritte daran vorzugsweise meßbar sind, so können sich die Schüler am Ende eines Zeitraums mit nichts anderem sicherer über ihre Sprachkenntnisse und in manchem Betracht über die Stufe ihrer geistigen Bildung und Reife ausweisen. Eine gute Schule aber wird man diejenige nicht nennen, deren Schüler nicht in den Hauptsprachen, welche sie zu treiben hat, befriedigend componiren.

Doch reden wir nun auch noch von den Bedingungen, unter welchen wir diese Früchte vom Componiren erwarten. Sie liegen der Hauptsache nach im Bisherigen. Ziehen wir einige Consequenzen: Vor Allem ist erforderlich, daß dem Componiren genügende Zeit eingeräumt werde. In Württemberg wird der lat. Composition in der lat. Schule (bis zum vollendeten 14. J.) durchschnittlich die Hälfte der für das Latein bestimmten Zeit gewidmet, ungef. 6 Stunden, im Obergymnasium 2—3 St.; eine wöchentliche Stilübung als häusliche Aufgabe über den Sonntag („Hebdomadar, Argument") ist allgemeiner Brauch, in vielen unteren und mittleren Classen auch noch eine zweite Aufgabe über den Mittwoch. Der österreich. Org.-Entwurf von 1849 bestimmt durchschnittlich für die 4 unteren Classen 1/2 St. wöch. zum Componiren und alle 2 Wochen ein „Pensum", im Obergymnasium 1 St. grammatisch-stilistischen Unterricht, „alle 14 Tage ein Pensum, alle 4 Wochen eine Composition"; das ausgesprochene Ziel ist: die Uebersetzung eines Stücks aus einem Schriftsteller der Muttersprache, ungefähr so schwierig wie die Aufgaben in den Sammlungen von Nägelsbach; aber wie es möglich sein soll, in so beschränkter Zeit dies Ziel zu erreichen, können wir uns nicht denken. Was sodann den Stoff betrifft, so müßen natürlich die Aufgaben zweckmäßig gewählt sein, der Inhalt belehrend, mannigfaltig, bedeutend und der Anstrengung werth, die Sprache nicht so schwer, daß die Schüler überfordert, noch weniger so leicht, daß sie nicht zur Arbeit genöthigt und dadurch emporgezogen würden; zu leichte oder auch zu kurze Arbeiten findet der Schüler der Mühe, die er doch auf sie verwenden muß, nicht werth und fertigt sie gewöhnlich mit weit weniger Fleiß, als die schwierigen. Auch auf den unteren Stufen, auch bei dem bloßen Einüben von Regeln hüte man sich vor inhaltlosen Sätzen, wie sie Lehrern und Schülern zum Ueberdruß besonders in manchen französischen, doch auch noch in lateinischen Uebungsbüchern sich finden, und gebe möglichst bald zusammenhängende Stücke. Den angemessenen Grad der Schwierigkeit trifft der

*) Man hat gegen die Stilübungen manchmal den Einwurf erhoben, die Leistungen der Schüler stehen in einem gar zu ungünstigen Verhältnis zu der darauf verwandten Zeit und Mühe und selbst die hervorragenden Stilisten unter den Philologen schreiben kein tadelloses Latein. Dieser Einwurf scheint uns nicht treffend; sonst dürfte man auch die Lectüre der Classiker in den Gymnasien ohne weiteres aufgeben, weil ja das Verständnis derselben bei sehr vielen Schülern doch lückenhaft bleibe. Wer nicht bis zum Gipfel eines hohen Berges emporklimmt, kann deshalb doch schon zu einer schönen Aussicht gelangt sein, die ihn für die aufgewandte Mühe belohnt.

Lehrer in dem Falle am sichersten, wenn er auf den unteren und mittleren Stufen die Aufgaben selbst entwirft und dabei sorgfältig berücksichtigt, was beim Exponiren und in der Grammatik jüngst vorgekommen und der Einübung gerade bei seinen jedesmaligen Schülern bedürftig ist; auch bei den oberen Classen ist dies zu empfehlen. Wissen die Schüler dann bei einer Composition, deren Ergebnis einen besonderen Werth für sie hat, im voraus, aus welchem Gebiet der Lectüre der lexikalische Stoff, aus welchem Abschnitt der Grammatik die Regeln vorzugsweise genommen sein werden, so arbeiten sie diese Dinge für sich gehörig durch. Mit den von ihm selbst bearbeiteten wird der Lehrer übrigens zweckmäßig anderweitige Aufgaben abwechseln lassen, schon um die Gefahr der Einförmigkeit in stofflicher und sprachlicher Hinsicht zu vermeiden, und zwar um so mehr, je älter die Schüler sind. Unerläßlich ist sodann, daß er selbst die gegebenen Aufgaben in gutes Latein, Französisch ꝛc. zu übertragen fähig sei; der Anfänger im Lehramt soll die altera versio immer selbst machen, wenn er sie auch alsdann nach der Arbeit eines Meisters verbessert; nur dann kann er die Schüler mit gutem Gewissen und sicherem Erfolg zu eifrigem Bemühen auffordern. Glaubt er in spätern Jahren im Drang der Geschäfte von dieser Regel abweichen zu dürfen, so darf er sich wenigstens das nicht erlassen, eine etwaige eigene Arbeit aus frühern Jahren vorher so zu durchdenken, daß sie in seinem Geiste neu wird und seinem jetzigen Standpunct entspricht. Den Gebrauch des Wörterbuchs beschränke er so viel als möglich, indem er namentlich bei allem, was unter seinen Augen componirt wird, gar keine Hülfsmittel gestattet und lieber die etwa unbekannten Wörter selbst angiebt.

Um endlich noch die Behandlung der schriftlichen Composition in der Schule zu berühren, so ist es in der Regel nur auf den unteren Stufen rathsam, die einzelne Aufgabe vor der Ausarbeitung zu besprechen, auf Steine des Anstoßes hinzuweisen und Winke zu deren Hinwegräumung zu geben, weil sonst das, was eine Denkarbeit sein soll, zur Gedächtnissache wird; ist die Aufgabe wohl gewählt, so kann sie der Schüler bald selbständig lösen und der Lehrer soll ihm das zumuthen, sobald die Kraft soweit erstarkt ist. Ist die Arbeit fertig und sorgfältig, aber ohne Rücksicht auf orthographische und grammatische Haarspaltereien corrigirt (vgl. den Art. Aufgaben S. 289), so soll sich der Lehrer nicht begnügen, die Hefte zurückzugeben und dann seine altera versio zu dictiren, sondern eine Periode um die andere mit der ganzen Classe durchgehen und nach allen Richtungen besprechen, die in Frage kommenden Ausdrücke und Wendungen gegen einander abwägen und so unter der wetteifernden Mitwirkung und lebendigen Betheiligung wo möglich sämmtlicher Schüler die Musterübersetzung entstehen lassen, welche er nun erst dictirt; wir glauben nicht, daß irgend ein anderer Theil des Sprachunterrichts in der Hand eines guten Lehrers anregender, spannender, bildender wirken kann, als dieser.

Aus den im Obigen entwickelten Gründen beziehen wir auf die Composition im allgemeinen, was Nägelsbach in seiner Zueignung der lateinischen Stilistik an seine Lehrer Roth und Held als seine Ueberzeugung ausspricht, daß „unsern Schulen in wissenschaftlicher Hinsicht kein empfindlicherer Schlag versetzt werden könnte, als wenn das Lateinschreiben läßig und in geringerer Ausdehnung betrieben würde." (Vgl. über die einzelnen Sprachen die betr. Art.)

Literatur. Deinhardt, der Gymnasialunterricht S. 226—8. Thaulow, Gymnasialpädagogik S. 144—9. Köchly, zur Gymnasialreform S. 80—99, vermischte Blätter S. 22. Bäumlein, Progr. von Maulbronn 1851. Verhandlungen bei den Philol.versammlungen zu Jena (in Schnitzers pädag. Vierteljahrsschrift 1847), Erlangen, Altenburg, Hamburg.

K. A. Schmid.

Concentration des Unterrichts. *) Concentrisch nennt der Mathematiker Kreise

*) Obwohl die Besprechung dieser Tagesfrage nothwendig darauf führt, manches, was in die Artikel Volksschule, Realschule, Gymnasium, Lesebuch, lateinische, deutsche Sprache, Geschichte, Mathematik, Physik, Chemie u. s. f. gehört, vorwegzunehmen, so konnte die Redaction doch den

von verschiedener Größe, welche einen gemeinschaftlichen Mittelpunct haben, von denen also der kleinere gleichsam den Kern bildet, um welchen sich die größeren, soweit sie ihn und einander an Ausdehnung überragen mögen, rings in gleicher Breite herum erstrecken. Das Gegentheil davon sind zwei Kreise, deren Mittelpuncte so von einander entfernt sind, daß die Fläche des einen keinen Punct gemeinschaftlich hat mit der des andern. Concentration ist somit eine solche Beziehung verschiedener Gegenstände zu einander, daß sie einen gemeinschaftlichen Mittelpunct haben. Spricht man daher von Concentration des Unterrichts, so kann darunter nur, und zwar in bildlichem Sinne, eine solche Unterrichtsweise verstanden werden, nach welcher die Schule einen Kern hat, um den sich der Unterrichtsstoff extensiv so anlagere, daß er nie seine Beziehungen zu diesem Kerne verliere. Soweit ist auch in der That das Bild und seine Anwendung vollkommen berechtigt. Denn wie es in der Natur des organischen Körpers liegt, alle ihm zugeführten Stoffe sich zu assimiliren, und was nicht assimilirbar ist wieder auszustoßen, so ist auch im Geiste das Streben nach Einheit durchaus die Grundlage aller seiner Thätigkeit, und jede Zerfahrenheit, jede Zersplitterung seiner Thätigkeit rächt sich durch die Folgen in der Schwächung der geistigen Kraft selbst. Jede Schule muß daher nach Einheit im Zwecke sowohl, als soviel möglich in den Mitteln zu Erreichung dieses Zweckes streben, und die Verschiedenheit der Schulen beruht bloß auf der Verschiedenheit ihrer Zwecke, ihr Organismus aber ist — diesen Zweck vorausgesetzt — wesentlich auf dasselbe Princip gegründet, auf das genannte Streben nach Einheit. Aber omne simile claudicat. Das Verkennen dieser Wahrheit, und die Meinung, in dem Ausdrucke: Concentration des Unterrichts, habe man nicht ein Bild, sondern einen Begriff, hat nicht selten zu den gröbsten Verirrungen geführt. Man hat Lesebücher geschaffen, durch welche im deutschen Sprachunterrichte, oder im Unterrichte in einer fremden Sprache, zugleich Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Physik, selbst Landwirthschaft gelehrt werden sollte, so daß der Schüler am Schlusse einer Lection kaum wußte, ob er in derselben Deutsch, Französisch, Geographie oder den Bau der Zuckerrübe gelernt habe, in der That der beste Weg zur Zersplitterung des Unterrichts statt zu seiner Concentration. Man hat, um den Religionsunterricht als Kern alles Unterrichts consequent erscheinen zu lassen, verlangt, der Rechenunterricht solle seinen Stoff aus der Bibel wählen, und dadurch den Zweck dem Mittel zum Opfer gebracht. Beispiele dieser Art ließen sich noch manche aufzählen. Es soll damit nicht gesagt werden, daß ein Lesebuch keine der obengenannten Stoffe enthalten dürfe, daß der Rechenunterricht nicht auch aus der biblischen Geschichte einzelne Aufgaben wählen dürfe u. s. w. Allein jene Lesestoffe sollen um ihrer sprachlichen, insbesondere stilistischen Bedeutung willen da sein, nicht aber, damit durch das Lesen der Sprachunterricht in einen Sachunterricht umgewandelt werde, und durch letztere Rechenaufgaben sollen nicht die für das praktische Leben erforderlichen Uebungen beeinträchtigt oder gar verdrängt werden.

Bei der Wichtigkeit der Sache für den ganzen Organismus ist es daher von Werth, daß wir genau ins Auge fassen, wie weit das Bild der Concentration zur Anwendung auf die Schule im allgemeinen berechtigt ist, wobei die specielle Art der Anwendung auf die besondern Gattungen von Schulen der besondern nachfolgenden Ausführung überlassen bleiben möge.

Concentration findet zunächst bei der Schule statt in Beziehung auf ihren Zweck. Gerade das Bewußtsein, daß die Verfolgung verschiedener Zwecke nur zur Zersplitterung führen könne, hat eine Trennung der verschiedenen Schulen nach ihren Zwecken hervorgerufen. Wir haben die humanistische, die realistische und die Volksschule. Wo diese organische Trennung vor sich gegangen ist, da haben dies somit sämmtliche Schulen als einen Vortheil für sich zu betrachten, da sie ihren Zweck um so schärfer ins Auge fassen,

Artikel Concentration nicht übergehen, behält sich aber vor, in Beziehung auf einzelne Puncte auch andere Ansichten sich aussprechen zu lassen. D. Red.

und um so consequenter die richtige Wahl der Mittel erstreben können. Es ist daher eine Versündigung an der Jugend, nicht selten hervorgerufen durch Eitelkeit und das Streben, einen lästigen Rivalen in der Jugendbildung zu beseitigen, wenn man selbst auf der Stufe noch, wo nach pädagogisch festgestellten Grundsätzen die Vorbereitung auf die künftige Berufsart in ihre Rechte eintreten soll, den Plan einer Schule so einrichtet, daß alle Schüler, welches auch ihr künftiger Beruf sein möge, in ihr die erforderliche Vorbildung finden sollen, und es entstehen dadurch Lectionsplane, die so bunt aussehen, wie die Speisekarte von einem Gasthofe ersten Rangs. So wenig selbst der geistig reife Mann auch bei hervorragenden Talenten ein diesen Talenten entsprechendes Resultat gewinnt, wenn er statt ein bestimmtes Lebensziel sich vorzustecken und demgemäß sich auf einen Zweig des Wissens zu concentriren, in allen Gebieten des Geistes heimisch zu werden strebt, so wenig vermag eine Schule zu leisten, welche statt einen einzigen Zweck zu verfolgen, allen gerecht werden will, und es muß daher entschieden ausgesprochen werden, daß das Streben nach allseitiger Schulausbildung nur soweit berechtigt ist, als dies nicht auf Kosten des besondern Zweckes geschieht, durch welchen jede Gattung von Schulen zu einer von andern specifisch verschiedenen wird.

Die Concentration bezieht sich aber nicht bloß auf den Zweck der Schule, sondern auch auf die Mittel zu demselben. Diese sind zunächst die Unterrichtsstoffe. Da die Aufgabe jeder Schule zunächst Vorbereitung ist — nicht auf einen besondern Beruf, aber auf eine besondere Berufsgattung, dann aber Ausstattung des Schülers mit den nöthigen Mitteln, um sich allgemeine Bildung erwerben zu können, soweit dies mit den Ansprüchen vereinbar ist, welche die besondere Berufsbildung auf Kraft und Zeit machen muß, so müßen die Unterrichtsstoffe so für diesen Zweck gewählt werden, daß diejenigen vor Allem berücksichtigt werden und gleichsam den obenerwähnten Kern des Unterrichts bilden, welche für den Zweck der Schule am nöthigsten und unentbehrlichsten erscheinen, während die andern nur Ergänzungsfächer sind; diejenigen aber gänzlich ausgeschlossen bleiben, welche dem Zwecke der besondern Schule ferne bleiben, wenn sie auch an sich nützlich sind, und vielleicht in einer andern Schule in den Vordergrund treten. Denn nur Vereinfachung der Lectionsplane führt zur wahren Concentration des Unterrichts; wer alles schon in der Schule lehren will, was dem Menschen zu wissen nützlich ist, zersplittert die Kräfte und möge als Motto über seinen Lectionsplan nur das bekannte Sprüchlein schreiben: in omnibus aliquid, in toto nihil. Dabei darf aber obiges Bild nicht so zum Begriff erhoben werden, als müße ein Unterrichtsstoff so den Kern des Ganzen bilden, daß jeder andere so viel als möglich Beziehungen auf ihn hervorsuche, daß z. B. Geometrie an Euklid gelehrt werde, nicht etwa weil sein Lehrbuch als Schulbuch zweckmäßig sei, sondern weil er zu den alten Griechen gehöre, ja daß sogar den Schülern der Euklid griechisch in die Hand gegeben wird, damit auch dadurch zugleich der griechische Unterricht, als zu jenem Kerne des Unterrichts gehörig, gefördert werde. Eine solche Concentration ist Zersplitterung und theilt die Aufmerksamkeit des Schülers, häuft also die Schwierigkeiten, anstatt zur Vereinfachung zu führen. Was seiner Natur nach nur durch Zwang zusammengebracht werden kann, wird besser auseinander gehalten. So z. B. Sprachen und Mathematik. Damit ist nicht ausgeschlossen, vielmehr durch das Wesen der Concentration ausdrücklich bedingt, daß die natürlichen Beziehungen der Unterrichtsstoffe auf einander, besonders der Nebenstoffe auf den Hauptstoff so entschieden als möglich hervortreten, um in dem Geiste des Schülers sich zu assimiliren, und einander gegenseitig zu festerer Begründung zu dienen. In solchen natürlichen Beziehungen stehen z. B. Geschichte und Geographie, Lectüre der alten Classiker mit der Geschichte der alten Welt, der Unterricht in der fremden Sprache mit dem Unterrichte im Deutschen u. s. w.

Die Concentration zeigt sich aber außerdem bei jedem einzelnen Stoffe an und für sich. Jeder Stoff selbst hat wieder einen Kern, um welchen sich in immer weitern Kreisen seine einzelnen Theile anlagern. Es ist die Aufgabe der Mittelschule, den Unterricht so zu concentriren, daß er sich nicht in die Peripherie verliere, sondern nach

Erfassung des Mittelpunctes strebe, oder mit andern Worten, der Unterricht jedes Lehrfaches hat nicht darnach zu streben, daß er möglichst extensiv, vielmehr daß er intensiv werde. Wenn ein Unterrichtsstoff nur dadurch wahrhaftes geistiges Eigenthum wird, daß er nicht bloß Wissen, sondern vorzugsweise Können ist, allerdings kein mechanisches Können, sondern ein auf Wissen basirtes Können, wenn also der Schüler nicht bloß receptiv werden soll, sondern reproductiv und endlich wo möglich productiv, so kann der Ruhm und die Aufgabe der Schule nicht darin liegen, daß dem Schüler möglichst viel Stoff gegeben werde, sondern daß der gegebene Stoff ihm zu eigen und gleichsam zu einem Werkzeuge werde, mit dem er etwas verrichten kann; nicht darin z. B. daß im lateinischen und griechischen Unterrichte möglichst viele Schriftsteller gelesen, sondern daß einige Hauptschriftsteller zum geistigen Eigenthum des Schülers werden, in die er sich versenke, und an denen er seinen eigenen Stil und seine eigene Darstellungsgabe heranbilde; nicht darin, daß er in der Mathematik zu den höchsten Höhen geführt werde, sondern daß er den Kreis, in welchem er sich für seine künftige anderweitige Berufsbildung bewegen muß, nicht überschreite, innerhalb desselben aber so heimisch sich fühlen lerne, daß ihm bei keinem Lehrsatze die praktische Anwendbarkeit fremd bleibe. Diesen Kreis selbst aber wird er erst dann zu überschreiten haben, wenn für ihn die Mathematik selbst zum Berufe wird, also wenn er die Mittelschule überschritten hat. Eine richtige Anwendung der Concentration fordert allerdings gerade hier von manchem Lehrer eine nicht geringe Selbstverläugnung, da mancher so gar geneigt ist, seinen Ruhm darin zu finden, daß er seine Schüler möglichst weit gebracht habe, und da zuweilen selbst Behörden, wie ohnehin das Publikum den Stand einer Schule mehr nach der Extensität als der Intensität des Unterrichts beurtheilen, indem die Anlegung eines sichern Maßstabes für letztere ganz andere Schwierigkeiten darbietet als für jene.

Concentration oder Zersplitterung ist aber auch noch möglich in der Anordnung und Aufeinanderfolge der Stoffe, und wie sehr in dieser Beziehung in vielen Anstalten gesündigt wird, zeigt ein einfacher Blick auf die Stundenplane derselben. Welches Resultat würde wohl der Gelehrte oder der Industrielle zu Tage fördern, wenn er von Stunde zu Stunde das begonnene Geschäft verlassen und zu einem neuen oft ganz heterogenen überspringen wollte? Solchen desultorischen Unterricht aber muthet man dem Knaben in der Schule gar häufig zu. Er, der in den einzelnen Unterrichtsfächern noch nicht heimisch ist, wie der Lehrer, sondern erst heimisch werden soll, hat z. B. an dem nämlichen Tage Vormittags zuerst Lateinisch, dann Geometrie, dann Griechisch, hierauf Rechnen; Nachmittags folgt Französisch, dann Geographie; an einem andern Tage schiebt sich vielleicht zwischen Lateinisch und Griechisch Geschichte oder Zeichnen hinein u. dgl. Ist es da ein Wunder, wenn kein Unterrichtsfach zur rechten Wirksamkeit gelangen kann? Muß da nicht die Hälfte der Unterrichtszeit verloren gehen, bis nur die vorher gebrauchten Schulmittel beseitigt, die neuen zurechtgelegt sind, bis der Knabe den frühern Ideengang vergessen und sich in den neuen hineingefunden hat? Und wenn vollends der vorangegangene Lehrer den Schüler für seinen Unterricht zu begeistern wußte, wenn die angeschlagenen Saiten in Seele und Gemüth nachklingen, so vermag wohl kein folgender Unterricht bei der Kürze seiner Dauer den Knaben soweit zu fixiren, daß er auch nur das geringste bleibende Resultat davon mitnimmt. Wenn es daher gleich nicht zu verkennen ist, daß die Thätigkeit des Geistes einer Abwechslung bedarf, und daß ein allzulanges Verweilen bei dem nämlichen Stoffe endlich eine Abstumpfung bewirken muß, während die wahre Erholung und das wahre Ausruhen von einer anstrengenden Thätigkeit nicht im Nichtsthun, sondern in dem Wechsel der Arbeit beruht, so darf dieser Wechsel doch nicht soweit gehen, daß keine Vertiefung in einen Unterrichtsstoff mehr möglich ist. Ja manche Unterrichtsfächer vertragen einen raschen Wechsel ihrer ganzen Natur nach durchaus nicht. Zeichnungsunterricht z. B., insbesondere da, wo er in der gewöhnlichen Form nach Vorlagen gelehrt wird, nur je eine Stunde lang ertheilt, ist beinahe so viel wie gar keiner. Bis der Lehrer sämmtlichen Schülern die Vorlagen

gegeben, bis er jeden einzelnen auf die Hauptpuncte, die zu beachten sind, aufmerksam gemacht hat, darf er bei etwas größern Classen, wenn er am letzten angelangt ist, beim ersten wieder mit dem Einsammeln der Vorlagen beginnen. Vor Allem aber sollten die Hauptfächer, die den oben bezeichneten Kern des Unterrichts bilden, so gelehrt werden, daß der Schüler sich in den Stoff vertiefen kann. Ein zweistündiges Lesen eines Schriftstellers, zweistündige Uebungen in der Composition, so daß dem Schüler zu ruhiger und besonnener Abwägung der verschiedenen Ausdrucksweisen und der Auswahl des Bessern Zeit gestattet ist, und ähnliches gehören wesentlich zur Concentration des Unterrichts, ja selbst zweistündige mathematische Lectionen sind nicht bloß möglich, sondern zweckmäßig in solchen Anstalten und bei solchen Altersstufen, bei denen die Mathematik Hauptfach geworden ist. An sie dürfen sich die Nebenfächer in einstündigen Pensen wohl anreihen, um neben jenem dauernden Verweilen auf Einem Puncte durch Abwechslung des Stoffs vor Ermüdung und Abstumpfung zu schützen.

Endlich aber muß noch auf Einen Hauptpunct für die Concentration des Unterrichts hingewiesen werden, nämlich die Concentration in der Person des Lehrers, worüber hier wenigstens die aus unserem Gesichtspuncte sich ergebenden Folgerungen zur Sprache kommen müßen. Die oben geforderten innigen Beziehungen der einzelnen Unterrichtsfächer zu einander können unmöglich, wenigstens nicht in ihrem vollem Maße verwirklicht werden, wenn sie in den Händen verschiedener Lehrer sind, selbst wenn diese, wie dies nicht immer der Fall ist, mit einander in ein genaueres Vernehmen treten. Wie isolirt z. B. stehen in manchen Anstalten Geographie und Geschichte da, wenn sie von zwei verschiedenen Lehrern gelehrt werden, während sie in der Hand des nämlichen Lehrers einander ergänzen und daher gegenseitig fördern würden. Welche Schlaglichter vermag ferner der Lehrer der Geschichte auf den einen oder andern Schriftsteller zu werfen, der im sprachlichen Unterricht gelesen wird, sobald die Fäden beider Unterrichtsstoffe in der nämlichen Person des Lehrers zusammenlaufen. Statt dessen findet man nicht selten, daß selbst der nämliche Lehrstoff in zwei verschiedene Zweige sich spaltet, daß ein Lehrer die Prosaisten, ein anderer die Dichter erklärt, daß ein Lehrer Arithmetik, ein zweiter Geometrie lehrt u. dgl. Allerdings giebt es Rücksichten, die hier manchmal modificirend einwirken müßen, die z. B. in den gegebenen unabänderlichen Persönlichkeiten von Lehrern beruhen, deren Wirksamkeit man auf solchen Wegen einerseits möglichst unschädlich, andrerseits wieder möglichst für die Schule nutzbar zu machen sich veranlaßt findet. Aber es sind Uebelstände, die am besten als solche wirklich erkannt, nicht aber als Vortheile zu rechtfertigen versucht werden. Die principielle Durchführung der Concentration des Unterrichts fordert zunächst vorherrschend Classen- nicht Fachlehrersystem, soweit die Fächer wirklich zusammenhängen, also möglichste Vereinigung der sogenannten ethischen Fächer in einer einzigen Person, und ebenso wieder der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer. Sie fordert aber ebenso Vermeidung des öftern Wechsels der Person des Lehrers für das gleiche Fach, also möglichste Vermeidung des Uebelstandes, daß der Schüler mit dem Vorrücken in einen höheren Jahrescurs für das bisher getriebene Lehrfach einen neuen Lehrer bekomme, was manchmal ziemlich gleichwirkend ist mit der Uebersiedlung in eine ganz neue Schule. Es muß jedoch dem Artikel über das Classen- und Fachlehrersystem überlassen bleiben, zu untersuchen, ob und wie die gerade hier theilweise sich durchkreuzenden Interessen der Schule sich in Frieden vereinigen lassen. *) **Nagel.**

Concentration des Unterrichts in der Volksschule. **) Ueber diesen Gegenstand ist eine ganze Reihe von Aufsätzen und Büchern erschienen. Wir nennen Schnell, die Centralisation des allgemeinen Schulunterrichts, Berl. 1850; Völter, über Concentration u. s. w. im Südd. Schulboten, 1852; Jungklaaß, Gruppenunterricht in der

*) Ueber einige andere damit zusammenhängende Puncte s. die Art. Lehrercollegium, Classenprüfungen unter „Schulprüfungen", Schulbücher. D. Red.

**) Vgl. die Anm. zu S. 838.

Volksschule im Schulbl. d. ev. Seminare Schlesiens, 1853 und von demselben Verf. im Jahrg. 1858; Loew, „die pädagogischen Parteiungen" (eine Entgegnung auf den Gruppenunterricht von Jungklaaß) in den päd. Monatsblättern von Loew, 1854; ebendas. von Kühne im Jahrg. 1857. Auch hat Schnell eine zweite Schrift, deren Hauptinhalt ebenfalls die Concentration ist, herausgegeben: der organische Unterricht, 1. Bändchen Berl. 1856. In dieser sind zwei Aufsätze als Beilagen enthalten: Günther, die zweckmäßigste anwendbare Concentration des Unterrichts in der Volksschule, und Hörnig, „Centralisation oder Concentration des Unterrichts?" Bormann handelt von ihr in einem besonderen Paragraphen seiner Unterrichtskunde und Goltzsch hat in seinem Lehrplan für einclassige Schulen die Concentration in der Gestaltung des gesammten Unterrichtes durchgeführt. Eine praktische Ausführung, bis jetzt die einzige, hat die Concentration in dem vom Münsterberger Seminar herausgegebenen Volksschullesebuche gefunden. — Bormann definirt Concentration als Vereinigung gewisser Dinge um einen Mittelpunct; Kühnast bemerkt aber richtig (im Septemberheft der Mützell'schen Zeitschrift 1857), daß Centralisation noch nicht Concentration sei, und Schnell unterscheidet deshalb Centralisation und Concentration, indem er sagt, der Unterricht müße den Objecten nach centralisirt und den Subjecten nach concentrirt werden; jenes geschieht nur um des letzteren willen und reicht für sich allein noch nicht aus. Denn darüber sind alle einverstanden, daß das Centrum nur das Subject, der Schüler, sein könne und erst durch die Beziehung der Unterrichtsgegenstände auf ihn und durch die Wirkung, welche ihr wechselseitiges Ineinandergreifen auf die geistige Entwickelung und Gestaltung entfalten soll, eine Concentration zu Stande komme. Wenn dies immer klar und consequent festgehalten worden wäre, so würde man nicht auf der Forderung bestanden haben, einen Unterrichtsgegenstand in dem Sinne als Centrum zu gewinnen, daß er den stofflichen Mittelpunct und das einzige Bildungselement der Volksschule ausmache; man würde auch nicht den „Gruppenunterricht," welcher „Gotteskunde", „Weltkunde" und „Sprachkunde" als coordinirte Gegenstände hinstellt, als ein Mittelding zwischen der früheren Isolirung der Disciplinen und der Concentration nach den Ansichten Völters angesehen haben, noch weniger würde man diesen so misverstanden haben, als wolle er dem Religionsunterrichte ein solches Uebergewicht und eine so unberechtigte Bevorzugung einräumen, daß alle übrigen Gegenstände in ihrem Einflusse, den sie auf die Bildung der Kinder der Elementarschule beanspruchen können, beeinträchtigt würden, oder wie Kühne unter Anführung eines Ausspruches Wanders sagt, als wolle Völter auf den Lectionsplan nur das Wort „Bibel" setzen. Es hat aber gerade Völter mit einer Schärfe, wie kein anderer, den Ausgangspunct für die Concentration dargelegt. Der Zweck des Unterrichtes, sagt er, ist Bildung; Bildung aber ist jene Erregtheit des Menschen im innersten Springquell seines Geistes, bei welcher alle seine Fähigkeiten und Anlagen in eine auf das höchste Ziel ihrer Entwickelung gerichtete, zugleich aber auch dem individuellen Berufe gemäße Thätigkeit versetzt sind, so daß alle inneren geistigen Organe, das gesammte Sinnen und Denken, der Charakter, die ganze Persönlichkeit das Ebenmaß vollendeter Individualität in allen ihren Beziehungen zu dem, was für sie Object sein kann, darstellen. Der Unterricht muß also so gestaltet werden, daß alle Lehrfächer auf den einen Punct, die centrale Fassung der Persönlichkeit, hinarbeiten und alle so in einander greifen, daß sie von den verschiedensten Seiten auf das Individuum nach dem einen Ziele hin einwirken. Um nun eine solche Centralisation der Unterrichtsgegenstände zu ermöglichen, müßen zunächst die Gesichtspuncte, welche für die Auswahl des Stoffes maßgebend sind, festgestellt werden. Die Volksschule hat als Bildungselemente festzuhalten 1) das Religiöse, 2) das Nationale, 3) das Naturkundliche und 4) das Technische. Diese sind aber nicht von gleicher Berechtigung; es kann nur eins von ihnen das specifisch menschenbildende sein. Was ist nun das Ursprüngliche, Wurzelhafte, über das man nicht hinausgehen kann, innerhalb dessen man sich in jeder Art und auf jeder Stufe des menschlichen Bildungsprocesses bewegen muß? Das ist die Gemein-

schaft mit Gott. „Das religiöse Element muß in der Gesammtlehrthätigkeit der Volksschule das beherrschende sein.“ So weit gehen mit Völter alle Vertreter der Concentration, welche durch sie die christliche Lebensrichtung stärken und verinnerlichen möchten und in ihr den wirksamsten Hebel erkennen, die gesammte Lebensthätigkeit unter den regenerirenden Einfluß einer durchgreifenden und das gesammte menschliche Leben bestimmenden christlichen Gesinnung zu stellen. Nur Schnell hat diesen Gesichtspunct weniger ins Auge gefaßt, sondern geht bei seiner Centralisation von dem Unterschiede zwischen Lehre und Uebung aus, wonach sich ihm als sachliche Unterrichtsgegenstände Gottes-, Welt- und Sprachkunde ergeben. Es ist ihm überhaupt mehr darum zu thun, daß die Kinder nicht mit Stoff überfüllt werden, sondern die Lehre beschränkt und die Uebung erweitert werde, um eine größere Sicherheit des Wissens und Könnens zu erzielen. Auch ordnet er die Gegenstände so, daß sie nicht in bunter Reihenfolge auf einander folgen, sondern die geistige Thätigkeit gesammelt einem Objecte zugewendet wird und mit der stofflichen Durcharbeitung Lesen, Schreiben und Singen verbunden werden. Sowohl jenes von Völter betonte christliche Princip, wie die von Schnell urgirten Gesichtspuncte für die Beschränkung des Lehrens, die Verbindung des technischen mit dem sachlichen Unterrichte und eine Vereinfachung des Lectionsplans haben mit gewissen Modificationen in Goltzsch Lehrplan ihre Durchführung gefunden und sind auch für die Gestaltung der im schlesischen Seminarschulblatte vertretenen Anschauungen und Grundsätze maßgebend gewesen. Das Motiv für die Concentration liegt aber hier, wie gesagt, nicht wie bei Schnell vorwaltend in methodischen und psychologischen Gesichtspuncten, sondern in dem Bestreben, den Stoff zu sichten und die Lehrgegenstände in eine solche Beziehung zu einander zu setzen, daß sie alle in dem einen Puncte, in der christlichen Lebensrichtung des Kindes, ihr höchstes Ziel finden, einer den andern nach seiner Eigenthümlichkeit ergänzt und in dieser Wechselbeziehung jeder mit ungehemmter Kraftentfaltung zu der Verwirklichung der einen gemeinsamen Aufgabe beiträgt. Während demnach die norddeutschen Vertreter der Concentration mit Völter darin vollkommen übereinstimmen, daß „das religiöse Element in der gesammten Lehrthätigkeit der Volksschule das vorherrschende sein müße,“ unterscheiden sie sich jedoch in der Durchführung dieses Gesichtspunctes von ihm ganz wesentlich. Völter hat nämlich, so scharf und logisch consequent seine obige Deduction für die Gesichtspuncte, nach welchen sich der Unterricht zu gestalten hat, auch ist, in den weiteren Folgerungen einen falschen Schluß gemacht. Daraus, daß der ganze Unterricht ein christliches Gepräge tragen oder erhalten soll, folgt durchaus nicht, daß der weltkundliche Unterricht, um ihm einen religiösen Charakter zu geben, an die Schrift anzuschließen sei. Es versteht sich von selbst, daß man, um die heilige Geschichte anschaulich zu machen, eine Menge von geographischen, naturkundlichen, geschichtlichen Kenntnissen bedarf; in so fern halten auch wir eine Verbindung für nothwendig. Aber die Natur ist auch selbst unmittelbar als Offenbarung Gottes zu betrachten. Wir räumen auch ein, daß sich beim Bibellesen, z. B. bei den Psalmen, im Buch Hiob Cap. 38—41 vielfache Gelegenheiten zu naturkundlichen Belehrungen darbieten und wollen diese durchaus nicht beseitigt wissen; aber es können diese nur in so weit eine berechtigte Stelle finden, als sie zur Veranschaulichung und zum Verständnisse des Schriftwortes dienen. Dagegen liegt gar kein Grund vor, der Naturkunde ihre Selbständigkeit zu nehmen und sie entweder in aphoristischen Belehrungen an die Bibel anzuschließen oder auf dem Schulplane bestimmte Stunden für einen Cursus biblischer Naturkunde anzusetzen. Ist denn kein anderer Weg einer christlichen Betrachtung der Natur möglich, als dieser? Ja, erreicht man nicht auf einem anderen Wege den Zweck weit wirksamer und besser, als auf diesem? Die ganze Erde ist des Herrn, auch die heimatliche; daher sollen die Kinder sie auch mit dem Blicke eines christlichen Geistes anschauen und lieben lernen. Lehrt man die Naturkunde nur als eine biblische, so hebt man sie aus dem heimatlichen Boden heraus und überträgt sie auf einen Boden, auf dem sie die Kinder nicht schauen; es ist aber gerade um des christlichen Gesichtspunctes willen unerläßlich, etwa in ähnlicher

Weise, wie es Gottholb in seinen zufälligen Andachten gethan, die Natur um uns her anschauen zu lernen, so daß alle Dinge Fingerzeige auf den Herrn werden. Daher soll man nicht die Naturkunde in die Schrift, sondern die Schrift vielmehr in die Naturkunde hineintragen, so daß einzelne Schriftworte die höheren Beziehungen der Dinge andeuten und die ganze Auffassung eine durch den Geist der Schrift verklärte sei. Dabei ist freilich wohl zu beachten, daß die naturkundlichen Gegenstände nicht isolirt, so zu sagen bodenlos auftreten dürfen, sondern daß sie in denselben Umgebungen vorgeführt werden, in denen sie dem Kinde im Leben erscheinen. Sie haben ja zum Hintergrunde das Leben in Kirche, Haus und Natur; das sind die Lebenskreise, in denen sich das Leben des Kindes bewegt; und der Jahreslauf mit den christlichen Festen und Jahreszeiten ist der Rahmen, in welchen die Vorkommnisse und Beziehungen des Lebens in Haus, Natur und Kirche den Kindern nahe gebracht werden müßen. Nach diesen Gesichtspuncten ist der naturkundliche Stoff in dem vom Münsterberger Schullehrerseminar herausgegebenen Volksschullesebuche in Verbindung mit dem häuslichen und kirchlichen Leben und unter Benutzung literarischer Stoffe, die diese Beziehungen herausheben, verarbeitet worden, und ein Recensent hat im Südd. Schulboten sehr treffend gesagt, daß das Lesebuch „von christlichem Geiste durchduftet sei."

Es bildet hiernach der naturkundliche Stoff 1) für die Heimat ein Stück des auch von Völter anerkannten nationalen Elementes, welches, indem es die Geschichte und Geographie des engeren und weiteren Vaterlandes umfaßt, an den naturgeschichtlichen Beschreibungen eine lebensvolle Grundlage, namentlich für die Landeskunde, zugleich aber auch für die geschichtlichen Erzählungen erhält; es muß aber dasselbe in Geist und Auffassung überall vom religiösen Elemente durchdrungen sein und so der christlichen Anschauung auch im Gebiete der Vaterlandskunde Bahn brechen. 2) Soweit Naturkundliches über die Grenzen des Vaterlandes hinaus noch eine Berechtigung in der Volksschule findet, liefert es auf geographischer Grundlage einen wesentlichen Bestandtheil der Landschaftsbilder, welche in Auswahl und Gestaltung namentlich auch den Zweck haben, das Verständnis der Geschichte der evangelischen Mission vorzubereiten.

Sonach bilden Naturkunde, Geographie und Geschichte auf der obern Stufe der Volksschule ein geordnetes Ganze und machen durch Combination und Concentration nur e i n e n Gegenstand aus, dem die für die Realien oder Weltkunde wöchentlich bestimmte Stundenzahl zugewendet wird. Auch der S p r a c h u n t e r r i c h t gehört zum nationalen Elemente; daher sind die literarischen Stoffe, die geeignet sind, im Verhältnisse des Menschen zum Vaterlande, wie zu Gott und zur Natur eine wirksame Saite anzuschlagen, mit den weltkundlichen Stoffen zu verweben; dagegen ist der systematische Sprachunterricht, in welcher Form er auch ertheilt wird, von der Volksschule ausgeschlossen; Verständnis und Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke bilden die Aufgabe, welche an dem gesammten sachlichen Unterrichte zu erzielen ist. Aller Unterricht ist Sprachunterricht.

Sonach gestaltet sich der Volksschulunterricht so, daß man 1) zwei Hauptunterrichtsgegenstände zu unterscheiden hat: a) d e n R e l i g i o n s u n t e r r i c h t, der auf der Unter- und Mittelstufe sein Centrum in der bibl. Geschichte, auf der Oberstufe darin hat, daß der im Bibelunterrichte gewonnene Stoff und das erlangte Verständnis auf Katechismus und Lied und umgekehrt von diesen auf jenen übertragen und verwandt wird; b) d e n v e r e i n i g t e n S a c h- u n d S p r a c h u n t e r r i c h t, welcher auf der Unter- und Mittelstufe den Stoff für Anschauungsunterricht und Heimatskunde, auf der Oberstufe die weltkundlichen Stoffe in sich vereinigt und zwar so, daß die literarischen Sachen überall an passender Stelle einzulegen sind.

Mit diesen beiden s a c h l i c h e n G e g e n s t ä n d e n, von denen der zweite in Stoff und Gestaltung durch den ersten, den religiösen, beherrscht wird, werden die G e g e n s t ä n d e d e r U e b u n g: L e s e n, S c h r e i b e n, S i n g e n, Z e i c h n e n verbunden. Auf der untern und mittlern Stufe wird im Religionsunterrichte in der bibl. Geschichte und

im Gesangbuche, auf der oberen in letzterem und in der Bibel gelesen; das Schreiben wird so betrieben, daß mit dem Schönschreiben das orthographische und später auch das stilistische gefördert wird; zu Aufsätzen werden daher mit Ausschluß der geschäftlichen nur Stoffe verwandt, wie sie der sachliche Unterricht zuführt. Der Gesang schließt sich an den Religionsunterricht dadurch an, daß die Melodieen zu den gelernten Versen und Liedern in der Gesangstunde eingeübt werden; durch das Volkslied ist er mit dem vereinigten Sach- und Sprachunterrichte verbunden, welcher die Texte zu den zu übenden Volksmelodieen liefert. Derselbe giebt auch hinlänglichen Stoff für die Zeichenübungen auf allen Stufen.

Eine solche Anordnung des Unterrichts möchte wohl den Bestimmungen der preuß. Regulation entsprechen: 1) „der quantitativ richtig beschränkte und qualitativ richtig ausgewählte Unterrichtsstoff ist überall in die nöthige und zuläßige Beziehung zu setzen, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Gesammtzwecke dient; 2) „kein Kind soll in irgend einem Stücke unterrichtet werden, welches nicht demnächst auch zur Uebung und selbständigen Darstellung kommt."

Das Rechnen hat Völter bei Seite liegen lassen und nur angedeutet, daß man Aufgaben aus der bibl. Geschichte wählen könne; aber mehr noch ist es in den Dienst des weltkundlichen Unterrichts zu nehmen, indem aus ihm auf allen Stufen Aufgaben zu entnehmen sind; auch hat man namentlich den ethischen Gesichtspunct festzuhalten, daß durch die Aufgaben eine wohlgeordnete christliche Haushaltung zur Anschauung zu bringen ist. Endlich sind die sachlichen Kenntnisse über Maße, Münzen, Gewichte, Arbeitslohn, Zeit, Lohn u. dergl., welche der Rechenunterricht zuführen soll, nicht zu übersehen.

Die Unterrichtsgegenstände, welche in Beziehung zu einander stehen, sind der Zeit nach so zu legen, daß die ihnen gewidmeten Stunden auf einander folgen oder sich doch nahe liegen.

Wenn man den Unterricht nach christlichem Princip ordnet, so wird dadurch allerdings viel „Unberechtigtes, Ueberflüssiges und Irreführendes ausgeschieden;" aber dennoch ist auch dabei immer noch nöthig, das Augenmerk darauf zu richten, daß der Stoff so vereinfacht und beschränkt wird, daß dadurch eine vollständige Aneignung und sicheres Können ermöglicht wird. Auch Völter hat des naturkundlichen Stoffes zu viel in die bibl. Geschichte hineingelegt.

Ist die Frage von der Concentration auf den hier bezeichneten Standpunct nun gebracht, so kommt es nur noch darauf an, durch praktische Durchführungen in Lehrgängen, Lehrplänen und Lesebüchern zu entscheiden, welches die angemessenste Gestaltung sei; mit theoretischen Anweisungen wird die Sache nicht weiter gebracht werden können; das Volksschullesebuch der ev. Seminare Schlesiens hat den Versuch der Ausführung zuerst gemacht.

In Betreff des Specielleren muß auf die Artikel, welche den Schulplan, die einzelnen Unterrichtsgegenstände und das Lesebuch betreffen, verwiesen werden. **Bock.**

Concentration des Unterrichts in der Realschule. *) — Die Art ihrer Entstehung mußte es den Realschulen außerordentlich schwierig machen, zur Concentration zu gelangen. Nicht aus einem Principe heraus, sondern aus einem mehr nur gefühlten als zum klaren Bewußtsein gekommenen Bedürfnisse wurden sie geschaffen, und da dieses Gefühl jeden Ortes wieder anders sich gestaltete, erhielten diese Anstalten anfangs die verschiedensten Modificationen nach den Ansichten der jeweiligen Stimmführer. Es ist unglaublich, was man sich von ihnen für Heil versprach, und was man demgemäß auch von ihnen verlangte. Der Wirth wollte aus der Schule einen Kellnerlehrling erhalten, der schon gewandt sollte französisch parliren können, der Kaufmann erwartete mit dem 14ten Jahre einen Zögling, dem er mit Ruhe seine kaufmännischen Rechnungen, ja selbst

*) Vgl. d. Anm. zu S. 838.

seine Buchführung übertragen dürfe, und den er sogleich von der Schule weg zur englischen und französischen Correspondenz verwenden könne, der Freund des öffentlichen Lebens meinte, die Schule müße Volksredner heranbilden und die 12—13jährigen Knaben mit den Rechten und Pflichten der Gemeinde- und Staatsbürger bekannt machen. Praktisch und auf das allerunmittelbarste Bedürfnis berechnet sollte alles werden, und daher wären in der Schule selbst Hobel- und Drehbänke aufgestellt worden, wenn nicht die Räumlichkeiten derselben Schwierigkeiten dargeboten hätten. Daß unter solchen Auspicien von Concentration keine Rede sein konnte, liegt offen da. Vielmehr zeigte sich die größte Zersplitterung des Unterrichts, indem alles, was irgend wünschenswerth zu sein schien, in den Lectionsplan aufgenommen wurde.

Aber die Schule hatte Gegner, theils principielle vom wissenschaftlichen und pädagogischen Standpuncte aus, theils concurrirende, denen sie durch Entziehung von Schülern die Einnahmen schmälerte oder die Existenz gefährdete. Die Blößen, welche die Schule bei dem historischen Gange ihrer Entstehung und Entwicklung darbot, wurden von diesen Gegnern auf's schonungsloseste aufgedeckt, und sie selbst dadurch zur Erkenntnis gebracht, daß nur auf dem Wege für sie ein Heil erblühen könne, auf welchem auch andere Schulgattungen das ihrige gefunden, indem sie nämlich nicht grundsatzlos verfahre, sondern principiell für ein bestimmtes Ziel die zweckdienlichen Mittel ergreife. Auf diesem Stadium der Entwicklung ist die Realschule jetzt angekommen, und wenn auch noch nicht alle stimmführenden Pädagogen der Realschule in den Hauptpuncten jetzt schon übereinstimmen, so hat sich doch die Realschulfrage insoweit wenigstens abgeklärt, daß Concentration des Unterrichts das Schiboleth für sie geworden ist, und nur in der Art der Ausführung desselben noch divergirende Ansichten bestehen.

Folgen wir den allgemeinen Grundsätzen, wie sie im Artikel über Concentration des Unterrichts überhaupt ausgesprochen wurden, so müssen wir ausgehen vom Zwecke der Realschule. In dem allgemeinen Artikel über Concentration des Unterrichts ist nachgewiesen, daß jede Schule neben der Aufgabe, den Knaben zum Menschen zu bilden, d. h. ihn mit den Mitteln auszurüsten, durch welche es ihm möglich wird, allgemeine Bildung anzustreben, noch die besondere Aufgabe habe, denselben für die künftige Berufsgattung mit den nöthigen Kenntnissen auszustatten. Ohne der Ansicht zu huldigen, daß die Schule einseitig auf diese Berufsbildung hinarbeiten solle, welche so gar leicht zur Berufsdressur werden kann, muß doch anerkannt werden, daß eben in dieser Berufsbildung das die Anstalten in verschiedene Arten scheidende Moment liegt, und daß jede Anstalt von der Aufgabe, allgemeine Bildung anzubahnen, so viel zum Opfer bringen muß, als nöthig ist, für die Berufsgattung tüchtig heranzubilden, und dies um so mehr, je näher die Schule an der Schwelle des Uebergangs zum gewählten Berufe steht. Während nun das Gymnasium die besondere Aufgabe hat, seine Zöglinge in den Stand zu setzen, daß sie mit Erfolg in das Studium der Wissenschaften auf der Universität eintreten können, ist der Realschule die Aufgabe zugetheilt, sie der industriellen Laufbahn im weiteren Sinne zuzuweisen, oder mit andern Worten: das Gymnasium bereitet vor für die gelehrten, die Realschule für die praktischen Berufsarten. Dadurch sind die Unterrichtsstoffe beider Anstalten in ihrer wesentlichen Verschiedenheit bedingt. Während nämlich ein gelehrtes Wissen ohne Kenntnis der historischen Entwicklung der Wissenschaft nicht gedacht werden kann, und daher das Studium des classischen Alterthums als die Ausgangsquelle aller unserer Geschichte und die Wurzel alles unseres Wissens den Kern des Gymnasialunterrichtes bilden muß, fallen der Realschule als Unterrichtsstoff die anderen Bildungselemente anheim. Alle Versuche mancher Philologen, der alten Schule, auch hier für den Unterricht eine historische Grundlage zu schaffen und zum Verständnis der Gegenwart auf die Vergangenheit zurückzugreifen, z. B. dem Verständnis des Französischen die lateinische Sprache zur Unterlage zu geben, u. dgl., scheiterten an dem gesunden Sinne der Gegenwart, welche wohl erkannte, daß der Stoff der Neuzeit allzu umfassend sei, als daß bei den Zwecken der Realschule eine historische

Begründung desselben ohne Beeinträchtigung des Hauptzweckes erreicht werden könne. Wo daher auch noch in Realschulen Latein gelehrt wird, wird dessen Einführung in den Schulplan in der Regel durch andere Gründe motivirt, als dadurch, daß man leichter Französisch lerne, wenn man vorher Lateinisch gelernt habe.

Welcher Stoff nun aber soll den eigentlichen Kern des Realschulunterrichts bilden? Auch hier hat das Utilitätsprincip, dem die Schule bei ihrer ersten Entwicklung huldigte, alles mögliche, zum Theil curiose Dinge zu Tage gefördert. Bald sollte Naturgeschichte, bald Physik, bald sogar Chemie, ferner Sprache oder Mathematik diesen Kern bilden, ja es giebt Freunde der Industrie, welche die anerkannte Wichtigkeit des Zeichnens für dieselbe so überschätzen, daß sie alle andern Unterrichtsfächer diesem Fache so weit nur möglich zum Opfer bringen, und aus den Schülern Zeichenautomaten machen würden, wenn man sie gewähren ließe. Es muß der Geschichte der Realschule vorbehalten bleiben, das hier Berührte weiter auszuführen. Die geschichtliche Entwicklung hat unter Ausscheidung der übrigen genannten Fächer zweien den nur noch von wenigen bestrittenen Vorrang gesichert, nämlich der Sprache und der Mathematik, ohne daß über beide in ihrer vergleichungsweisen Bedeutung ebenso schon entschieden wäre.

Würde man nur den besondern Zweck der Realschule als Vorbereitung für die industrielle Laufbahn in's Auge fassen, so könnte die Entscheidung über beide genannte Fächer keine Schwierigkeit haben. Die Grundbegriffe der Mathematik, Zahl, Maß und Kraft sind auch die Fundamente der Industrie, und so kann auch kein Zweifel darüber sein, daß von diesem alleinigen Standpuncte aus den Kern des Realunterrichtsstoffes die Mathematik bilden muß, ohne welche auch die praktische Anwendung der Physik, insbesondere desjenigen für die Industrie wichtigsten Theils derselben, den man Statik und Mechanik nennt, sowie der Chemie nicht wohl denkbar ist. Nimmt man aber als Ziel der Schule allgemeine Bildung, modificirt durch die besondere Berufsgattung des Schülers, und geht man dabei zugleich von dem Ausgangspuncte alles Unterrichtes überhaupt aus, so muß auch die Realschule wie die lateinische die Sprache zunächst zum Kerne ihres Unterrichts machen. Denn die Sprachthätigkeit ist die erste geistige Thätigkeit des Menschen, von ihr muß also auch aller Unterricht ausgehen, und an sie als die Vermittlerin aller Mittheilung an andere jeder Unterricht anknüpfen. Auch kann nur der für wirklich gebildet gelten, welcher Herr seiner Muttersprache ist, und dieselbe nicht in Folge bewußtloser Uebung, sondern in freier bewußter Thätigkeit behandelt, und er wird für um so gebildeter gelten, je klarer dieses Bewußtsein in ihm geworden ist. Der Ausgangspunct alles Unterrichts bleibt also überall die Sprache, und für die Realschule, die keine historische Begründung ihres Unterrichtsstoffes verlangt, die Muttersprache. Es ist aber unbestritten und braucht hier nicht weiter auseinandergesetzt zu werden, daß eine wirklich bewußte Kenntniß der eigenen Muttersprache, also wahre Sprachbildung nur möglich ist durch Vergleichung mit einer fremden Sprache, an welcher die Kategorien der Sprache, das Wesentliche und Unwesentliche, das Allgemeine und Besondere der einzelnen Sprache allein sich klar herauszustellen vermögen. Die Realschule wird also zu diesem Zwecke zunächst eine fremde Sprache zum Kern ihres Unterrichts machen, und zwar ihrer Hauptaufgabe entsprechend eine moderne, unter dieser aber diejenige, welche am meisten der Aufgabe entspricht, wegen welcher überhaupt die fremde Sprache gelehrt wird; es ist dies das Französische. Denn wenn auch das Englische mehr den Namen einer Weltsprache verdient, da es die Sprache des größten Handelsvolks ist, dessen Thätigkeit sich über die ganze Erde verbreitet, dessen Comptoire sich in allen Winkeln der Erdtheile finden, wenn ferner England der Hauptsitz der Industrie ist, und daher auch eine große Zahl industrieller Benennungen englischen Ursprungs sind, und wenn auch seine Literatur höher und edler ist, als die französische, so ist doch gerade das, was hier maßgebend ist, die Entwicklung des Grammatischen und der logische Bau der Sprache im Französischen viel vollkommner als im Englischen, die erstere also zur Erlernung der allgemeinen Kategorien der Sprache viel geeigneter. Dazu kommt, daß

in Europa — und dies ist doch der Boden, auf welchem in der Regel der Realschüler künftig sich bewegen soll — das Französische die allgemeine Verkehrssprache der Gebildeten ist, während in dieser praktischen Bedeutung der Werth des Englischen sich vorzugsweise auf die übrigen Erdtheile erstreckt.

Es ergiebt sich daraus, daß der Kern des Realschulunterrichts zunächst wenigstens in den untern Klassen das Französische sein wird, neben welchem das Englische nur als ergänzend, und zwar erst später und vorzugsweise in praktischer Richtung auftreten wird. Ja, man könnte dem Englischen in der Realschule ganz dieselbe Stellung neben dem Französischen einräumen, wie in der lateinischen Schule dem Griechischen neben dem Lateinischen, wenn nicht der Mathematik und dem, was mit ihr zusammenhängt, dort eine ganz andere Ausdehnung gewährt werden müßte, als hier. Es haben daher vielleicht diejenigen Realschulen das Zweckmäßigste getroffen, welche das Englische für die obern Klassen facultativ einführen, d. h. den fähigern Schülern Gelegenheit geben, es zu erlernen, während für die schwächeren alle sprachliche Thätigkeit auf das Französische concentrirt bleibt.

Der Unterricht im Französischen selbst aber hat sich als nothwendige Folgerung aus dem Bisherigen vorzugsweise auf das Grammatische zu concentriren, und die Schule hat alle Insinuationen einer praktischen Richtung, d. h. des sogenannten Parlirens entschieden zurückzuweisen, wenn gleich ein großer Theil des Publikums ihren Werth vor Allem nach den Phrasen beurtheilen wird, welche der Schüler im gewöhnlichen Leben anzubringen vermag. Die Realschule kann hier nichts besseres thun als die auf Jahrhunderte alten und erprobten Erfahrungen fortbauende lateinische Schule sich zum Muster nehmen. Je mehr das Lehrbuch der französischen Grammatik — natürlich mit Berücksichtigung des verschiedenen Genius der Sprache — sich dem Lateinischen nähert, je mehr der Lehrer des Französischen dem tüchtigen Präceptor der lateinischen Schule ähnlich wird, um so mehr hat die Realschule auch Anspruch auf gleichberechtigte Stellung neben der lateinischen Schule; denn dann hat das Herumsuchen nach einer festen Richtung und das Schwanken zwischen den praktischen Forderungen des Publikums und den wissenschaftlichen Ansprüchen einer gesunden Pädagogik der Concentration auf einen Mittelpunct Platz gemacht. Aber eben deßwegen bedarf es auch für die Realschule keiner französischen Sprachmeister, die man etwa wegen der schönen Aussprache wählt, nicht selten roués, die zu uns kommen, weil sie in der Heimath Schiffbruch gelitten haben, sondern wissenschaftlich gebildeter Deutscher, welche durch längeren Aufenthalt in Frankreich oder der französischen Schweiz zugleich die Sprache praktisch erlernt haben.

Es ist dabei natürlich nicht ausgeschlossen, daß bei dem Französischen als einer lebenden Sprache auch der praktische Zweck verfolgt werde, soweit dadurch der Hauptzweck des grammatikalischen Unterrichts nicht beeinträchtigt wird, so daß das Französische etwa gelehrt würde, wie das Lateinische zu der Zeit, als es noch gewissermaßen lebende Sprache, d. h. die Sprache der Gelehrten war, in welcher diese mit einander disputirten, conversirten und ihre gelehrten Arbeiten der Welt mittheilten. Nur verweise man solche Uebungen mehr in die obern Klassen und lege keinen zu großen Werth darauf, indem da, wo nicht das Familienleben nachhilft, jahrelange Uebungen der Schule nicht so viel zu leisten vermögen, als der Aufenthalt eines einzigen Vierteljahrs in Frankreich, wenn die Schule eine tüchtige grammatisch-logische Grundlage gelegt hat. Diese letztere aber kann nicht hoch genug angeschlagen werden, und die Schule darf entschieden, besonders in den frühern Schuljahren, ihren ganzen Schwerpunct auf diesen Unterricht legen. Denn woher die Erscheinung, daß in Frankreich selbst auf den Comptoiren der deutsche Commis, sobald er der Sprache mächtig geworden, dem französischen vorgezogen wird und häufig die Correspondenz zu führen hat, weil er allein einen orthographisch richtigen Brief zu schreiben vermag? Hier ist doch gewiß jenes Parliren nicht Schuld, auf welches der Unverständige in Deutschland so großen Werth zu legen geneigt ist, und worin ihm der eingeborne Franzose schon nach seiner Nationalität stets überlegen bleiben wird,

sondern jene solide grammatische Schule, wie wir sie in Deutschland durchzumachen gewohnt sind, und wie wir sie uns daher als ein wahres Kleinod unseres deutschen Schulwesens, als den Kern unseres Unterrichts, erhalten wollen.

Wo aber die Realschule auch diesen Kern aufgiebt, den Unterricht in der Muttersprache zum Mittelpunct macht, und das Französische etwa nur facultativ und um seines praktischen Nutzens willen aufnimmt, da hört die Realschule auf, eine solche zu sein, und wird zur Stadtschule, wenn sie auch gleich aus Eitelkeit jenen Namen beibehält. Damit soll nicht verkannt werden, daß namentlich kleine Städtchen auf dem eben angeführten Wege häufig für ihr wahres Bedürfniß besser sorgen, als durch eine wirkliche Realschule, die bei beschränkten Mitteln immer nur eine Halbheit bleiben kann.

Es muß hier noch zum Schlusse die Frage kurz berührt werden, ob die Realschule das Lateinische aufnehmen soll, oder nicht? Ueber die Nützlichkeit dieser Sprache braucht nichts gesagt zu werden; ist überhaupt jeder Unterrichtsstoff in seiner Art irgendwie vom Nützlichkeitsstandpunct aus zur Einführung berechtigt, so gilt dies vor manchem andern vom Lateinischen, das durch die historische Entwicklung unseres Volkes und seines Wissens eine besondere Berücksichtigung auch in praktischer Richtung verdient, und die Vertheidiger des Lateinischen in der Realschule haben die hieraus zu entnehmenden Gründe scharf herausgehoben. Ohne uns hier auf Einzelnheiten einzulassen, müßen wir uns vom Standpuncte der Concentration des Unterrichts entschieden gegen die Aufnahme des Lateinischen überall da erklären, wo die Realschule sich ungehindert durch äußere Einflüsse frei nach einem Principe entwickeln darf, und wo ihr nicht das Lateinische von außen octroyirt wird. Will die Realschule sich ebenbürtig der Schwesteranstalt, der lateinischen Schule anreihen, so hat sie vor Allem den nicht ganz ungegründeten Vorwurf, daß sie die Kräfte ihrer Schüler zersplittere, durch jedes ihr zu Gebot stehende Mittel zu paralysiren und daher aus ihrem Stundenplan zu streichen, was nicht für ihren Zweck als nöthig erscheint, mag es auch sonst noch so nützlich sein.

Die Realschule hat aber neben der Sprache noch einen zweiten Kern des Unterrichts, nämlich die Mathematik. Wenn schon das Gymnasium auf die Mathematik als wesentliche Ergänzung des durch den Sprachunterricht Erreichbaren von formalem Standpuncte aus großen Werth legt, neben der praktischen Bedeutung des Rechenunterrichtes für das Leben, so wird dieser Werth für die Realschule noch ein ganz anderer und ausgedehnterer, da neben der gleichen formalen Bildungskraft hier die praktische Bedeutung nicht bloß des Rechnens, sondern auch der Geometrie für die Industrie unabweisbar erscheint, wie dies die einzelnen betreffenden Artikel nachzuweisen haben. Während daher die Mathematik in dem Gymnasium mehr nur ergänzendes Element des Sprachunterrichts ist, erscheint sie in der Realschule ihrer Tendenz nach als gleichberechtigt. Dabei darf aber freilich nicht vergessen werden, daß diese Wissenschaft durch ihre strenge Logik und die lange Kettenreihe ihrer Beweise viel abstracter ist als die Sprache, und daher mehr dem reiferen Lebensalter des Schülers, wenigstens gerade in ihren abstracteren Partieen, zugewiesen werden muß. Während daher die untere Stufe des Realunterrichts ihren Schwerpunct ganz im Sprachunterrichte findet und daneben ergänzend nur den Rechenunterricht, und diesen kaum in viel ausgedehnterer Weise als die lateinische Schule auftreten läßt, wird später, etwa vom 11ten Jahre an, der Schüler an den Gebrauch von Zirkel und Lineal durch das geometrische Zeichnen zu gewöhnen, und dann etwa mit dem 12ten Jahre die ebene Geometrie zu beginnen sein, über welche der Unterricht bis zur Confirmation (Schluß des 14ten Lebensjahrs) nicht wohl hinausgehen dürfte, während daneben der Rechenunterricht außer dem, was auch die lateinische Schule giebt, höchstens noch die Ausziehung der Quadratwurzel aufnehmen dürfte, da hier weniger größere Extensität als vielmehr größere Intensität und umfassendere Uebung von der Realschule verlangt werden muß, als von der lateinischen. Je mehr sich daher in diesen letzten Altersclassen der untern Stufe allmählich der mathematische Unterricht ausdehnt, um so mehr muß der sprachliche Zeit an jenen abgeben, bis endlich in der

höheren Realschule bei reiferem Geiste des Schülers die Industrie mit ihren Ansprüchen in voller Berechtigung auftritt, und allmählich Sprache und Mathematik ihre Rollen wechseln, letztere die Hauptstelle einnimmt, und erstere mehr ergänzend erscheint. Es versteht sich von selbst, daß sich hier eine Menge von Modificationen denken lassen, die sich nach Localverhältnissen richten und daher auch an verschiedenen Orten verschieden entwickeln werden, wie denn überhaupt für die gesunde Entwicklung des Schulwesens keine Bestrebung gefährlicher sein würde, als alles nach der gleichen Schablone zuschneiden zu wollen. Aber Eines muß wohl allerwärts als maßgebend betrachtet werden, daß man mehr auf feste Begründung und Einübung des Gegebenen, als auf Ausdehnung des Stoffes sein Augenmerk richte, und auch der Zukunft, d. h. dem Fortlernen des Schülers nach der Schule, gehörig Rechnung trage.

An diese beiden, den Kern des Realschulunterrichts bildende Fächer reiht sich als ein weiteres, unentbehrliches Fach, das in seiner Art ebenfalls von der größten Wichtigkeit ist, das Zeichnen an. Auch hier bedarf es wohl nicht vieler Worte zur Begründung seiner Unentbehrlichkeit, da der Schüler für die praktische Laufbahn erzogen werden soll. Von der mechanischen Seite der Industrie ergiebt sich dies von selbst, indem diese Darstellung von Formen ist, für deren erstes Erfordernis Richtigkeit und Geschmack gilt; aber auch ebenso von der chemischen; denn ein nicht kleiner Theil der chemischen Producte sollen nicht bloß bestimmte Stoffe, sondern auch bestimmte oder geschmackvolle Formen dieser Stoffe sein, und auch wo letzteres nicht der Fall ist, handelt sich's oft um die Versinnlichung eines zur Darstellung dieser Producte neu einzurichtenden Apparats, u. dgl. Ja selbst der Kaufmann, wenn er wirklich im Dienste der Industrie wirken und nicht bloß dem Passiv-, sondern dem allein einem Lande wahren Nutzen gewährenden Activ-Handel sich widmen will, muß fähig sein, seine Ideen dem Industriellen bildlich darzulegen. Es wird daher wenig künftige Berufsarten des Realschülers geben, welche des Zeichnens entbehren könnten. Für die Schule ist es also ein Hauptfach, das zu beginnen ist, sobald der Knabe durch andere Uebungen gehörig sehen und seine Hände mit Sicherheit gebrauchen gelernt hat. Es möchte dies etwa mit dem 10—11ten Jahre der Fall sein. Es liegt im Wesen der Concentration (s. d. allgemeinen Artikel), daß die Schule bei diesem Fache vorzugsweise die Bedürfnisse der Industrie und nicht einseitig die der Kunst in's Auge fassen muß, d. h. der Zeichenlehrer darf nicht zu Werke gehen, wie dies so häufig geschieht, als wolle er Künstler bilden und seine Zeit auf die minutiöseste Nachbildung von Vorlegeblättern, und die äußerste Reinheit und Geleckthеit der Zeichnung verwenden, sondern indem er einerseits dem Schüler allmählich Geschmack und die nöthigen Begriffe von den Erfordernissen eines bestimmten Stiles beibringt, hat er andererseits zu sorgen, daß derselbe im Raume Gesehenes zu Papier bringen und so zeichnen lernt, daß er darnach arbeiten kann. Zeichnen nach Körpern und Linearzeichnen sind also Zweige dieses Unterrichts, auf welche vielleicht wohl das Gymnasium, nicht aber die Realschule verzichten darf. Wenn sie dabei nicht vergißt, daß sie nur die allgemeine Grundlage zu geben, die Detailanwendungen auf besondere Berufszweige aber der spätern Fachbildung und den Fortbildungsschulen zu überlassen hat, so wird die hier gestellte Forderung nicht zu groß erscheinen, um nicht in drei bis vier Jahrescursen in etwa vier wöchentlichen Stunden gelöst werden zu können. Mehr zu verwenden wäre wünschenswerth, ist aber wegen des Uebrigen kaum erreichbar.

Dies sind die Fächer, auf welche die Hauptkraft des Schülers concentrirt werden muß, und es ist die Tüchtigkeit der Schule vor Allem nach den Resultaten zu würdigen, welche sie in diesen Fächern erzielt. Wenn daneben noch weitere Fächer, Naturgeschichte, Physik, Chemie, Geschichte, Geographie, Singen, Schönschreiben, aufgenommen werden, so können diese nur als Ergänzungen erscheinen, welche aufgenommen werden, theils als Bedingungen zur Erreichung allgemeiner Bildung, theils um ihrer praktischen Bedeutung willen für den künftigen Beruf des Realschülers. Indem wir ihre allgemeine Würdigung den einzelnen Artikeln anheim geben, ist hier vom Standpuncte der Concentration nur

dreierlei im allgemeinen zu bemerken: 1) keines dieser Fächer darf solche Ausdehnung an Zeit erhalten, daß dadurch die Hauptfächer wesentlich beeinträchtigt würden, und bei keinem darf die Schule weiter gehen, wenn sie ihren wahren Vortheil versteht, als daß sie den Grund lege, auf welchem der Schüler je nach den Bedürfnissen seines erwählten Berufes weiter bauen kann; 2) nicht alle diese Nebenfächer dürfen gleichzeitig auftreten, wenn nicht die heilloseste Zersplitterung und gegenseitiges Vernichten der Wirksamkeit des einen durch das andere eintreten soll. So wird z. B. Naturgeschichte wohl den untern Classen als praktischer Anschauungsunterricht, Geschichte und Geographie den oberen Classen, Physik und Chemie nur den obersten zuzuweisen sein; 3) ob überhaupt sämmtliche Nebenfächer, und wo nicht, welche derselben vorzugsweise in den Unterrichtsplan aufgenommen werden sollen, dies hängt viel von den Localverhältnissen der Schule ab. Daß z. B. eine Hamburger oder Leipziger Realschule größeren Werth auf den Schönschreibunterricht legen muß, als manche andere, liegt in der Aufgabe der Schule, vorzugsweise Handelszöglinge zu bilden. Eine Stadt, in welcher die Industrie mehr eine chemische geworden ist, wird der Chemie ein Uebergewicht gestatten über die Physik im engern Sinne, während eine andere vielleicht das Umgekehrte zweckmäßig findet.

Wenn endlich Religionsunterricht im Bisherigen nicht erwähnt wurde, so ist dies nicht deswegen unterlassen worden, weil etwa die Schule desselben nicht bedürfte, sondern weil desselben alle Schulen gleichermaßen bedürfen, ohne daß ein specifischer Unterschied der verschiedenen Schulgattungen hierin läge. Seine Ausdehnung an der einzelnen Schule aber ist theilweise von dem Verhältnisse abhängig, in welchem die Schule zur kirchlichen Thätigkeit des Geistlichen steht. Wenn aber der Unterricht in der Religion auch nicht überwiegt, so muß in einer christlichen Schule, welcher Art sie sein möge, doch der Geist derselben das Ganze durchdringen, auch wenn nicht bei jeder Gelegenheit ihr Wort sich geltend macht.

Nagel.

Concentration des Unterrichts in den Gymnasien *) hat man in neuerer Zeit oft das Mittel genannt, durch welches man diesen Anstalten die ihnen eigenthümlich zukommende Wirksamkeit geben und sichern zu können glaubt. Man giebt damit zu erkennen, daß man diese Wirksamkeit jetzt nicht befriedigend und ihrer Aufgabe entsprechend findet und daß man die erwünschten und erforderlichen Erfolge derselben, welche man vermißt, herbeizuführen bemüht ist. Es ist deshalb in den mannigfaltigen Bestrebungen, diese Concentration des Unterrichts zu verwirklichen, das erfreuliche Zeichen sichtbar, daß man in dem Organismus der Gymnasien eine Krankheit erkannt hat und sie zu heilen allen Scharfsinn und alle Kunst aufbietet.

Freilich ist noch zu fragen, wo des Uebels Wurzel steckt, wenn die Heilung eine gründliche und nachhaltige sein soll. Nicht alle finden sie an derselben Stelle und darum sind die Heilmittel und Heilmethoden, welche in Vorschlag gebracht werden, sehr verschieden. Die Gegner der Gymnasien finden die Leistungen derselben für die gegenwärtige Zeit überhaupt unzulänglich und sehen alles Heil nur darin, daß Realschulen an ihre Stelle treten. Mit ihnen haben wir hier nicht weiter zu reden. Die Staatsbehörden, die nicht unmittelbar in die Thätigkeit der Gymnasien hineinblicken und denen nur die Ergebnisse derselben in den einzelnen Individuen vor Augen treten, sind leicht geneigt die Mängel, welche sie an diesen immer von neuem wahrnehmen, einer Verschuldung der jeweiligen Lehrer zuzuschreiben und fühlen sich von ihrem Standpuncte aus mit Recht berufen zur Abstellung solcher Uebelstände die ihnen dienlich scheinenden Schritte zu thun, d. h. rügende oder ermahnende Rescripte zu erlassen. Mag durch diese mancher Lehrer mit Recht getroffen werden, das Uebel selbst, das man beseitigen will, wird vielleicht nur zum geringsten Theile getroffen und noch weniger gehoben. Die Lehrer selbst, welche unmittelbar fühlen, was ihre Wirksamkeit hemmt und drückt, stimmen in ihren Ansichten und Forderungen nicht überein; manche, namentlich Fachlehrer, möchten

*) Vergl. die Anmerkung S. 838.

tiefer gehende Kenntnisse geben und beklagen es, daß ihnen dazu die Zeit zu kärglich zugemessen sei. Diesen Klagen gegenüber finden andere es weit bedenklicher, daß die Lernenden nicht die nöthige Reife und Selbständigkeit des Urtheils erlangen und es nicht zu dem Abschluß der formellen Bildung bringen, in welchem die Bürgschaft für den glücklichen Erfolg weiterer wissenschaftlichen Studien und einstige praktische Thätigkeit gegeben ist. Den Grund hievon finden sie in der Belastung der Gymnasien mit vielerlei Unterrichtsgegenständen, deren nothdürftige Aneignung die receptive Thätigkeit der Lernenden so sehr in Anspruch nehme, daß für die productive kein Raum bleibe. Die einseitige Thätigkeit des Sammelns und Aufnehmens ist Schuld, sagen sie, daß so viele in unsern Gymnasien allerlei gehört haben, auch dies und jenes wissen, aber nichts recht wissen und noch weniger können, daß sie nirgends sich heimisch und sicher fühlen, sondern, geistig wie sittlich, haltlos hin und her schwanken und unfähig sind eine Sache selbst anzugreifen oder auch nur zu der strengen und ernsten Arbeit sich aufzuraffen. Um diesem, gewiß vielfach von den Gymnasien verschuldeten, Gebrechen abzuhelfen, wollen sie die productive (reproductive) Thätigkeit der Lernenden besonders in Anspruch nehmen und auf die für wirkliche Bildung wesentlichen Gegenstände, d. h. die lateinische und griechische Sprache, beschränken, dagegen die Unterrichtszweige, welche vorzugsweise die Receptivität fordern, entweder ganz beseitigen oder auf das möglich geringste Maß zurückführen. Dies ist die Concentration des Unterrichts in den Gymnasien, in deren näherer Bestimmung und Begrenzung die Stimmen derer, welche über die Nothwendigkeit derselben völlig einverstanden sind, mehr oder weniger auseinander gehen.

Vielleicht kann man dem allerdings strengen und demüthigenden Urtheile über die gegenwärtigen Leistungen der Gymnasien im allgemeinen nicht widersprechen und muß gewiß eine baldige Besserung angelegentlich wünschen; doch wird es, bevor wir die dazu dienlichen Mittel in Erwägung ziehen, nothwendig sein, die eine und andere Ansicht und Forderung, die in dieser Frage oft laut wird, nach ihrer Berechtigung zu fragen und auf ihr richtiges Maß zurückzuführen.

Zunächst fällt es auf, daß unter denen, welche Concentration des Unterrichts fordern, noch gar manche die Norm für dieselbe in der „guten alten" Zeit finden. Sprechen sie es auch nicht geradezu aus, so ist es doch unzweifelhaft ihre Meinung, daß es eine Zeit gegeben, in welcher die Gymnasien alles das gehabt und geleistet hätten, was sie jetzt wünschen. Das ist jedenfalls ein Irrthum. Begünstigte die frühere Zeit bis in den Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts auch einseitig das Studium der lateinischen Sprache, so waren dessenungeachtet der Unterrichtsgegenstände in den Gymnasien wenigstens eben so viele wie jetzt, freilich nicht dieselben, sondern vielfach andere und weniger angemessene. Die Uebungen, bei denen die Lernenden ihre eignen Kräfte versuchen mußten, beschränkten sich fast nur auf die lateinische Composition, prosaische wie metrische. Diese kosteten allerdings Arbeit, theils weil die reichen Hülfsmitttel der Gegenwart fehlten, theils auch weil die Lehrer weniger methodische Anleitung gaben, als wir es jetzt für recht halten. Und was die Ergebnisse der frühern Bildung betrifft, so müßen dieselben doch auch nicht so befriedigend gewesen sein, wie sie jetzt manchem erscheinen, weil wir fast zu allen Zeiten Klagen darüber hören. Richtet man seinen Blick aber vorzugsweise auf die sächsischen Fürstenschulen und andere ähnliche Anstalten, so erwäge man, daß man bei seinem Urtheile immer die berühmten Namen der Männer, welche aus denselben hervorgegangen sind, vor Augen hat und dagegen die größere Zahl der Mittelmäßigen, welche auch da waren, übersieht. Gesetzt aber auch, man wollte annehmen, was man anzunehmen keinen Grund hat, die Gymnasien der frühern Zeit hätten in ihrer Weise überall Vortreffliches geleistet, so würde es weder räthlich noch möglich sein, sie wieder herzustellen; nicht räthlich, weil die Bildung, welche sie gaben, darum noch nicht für die Gegenwart in aller Weise genügend oder gar preiswürdig sein würde, weil sie es für eine frühere Zeit war; nicht möglich, weil ebensowohl der Zustand der Wissenschaften als auch die Bildung der Lehrer eine andere geworden. Mag man

dies bedauern oder nicht, die Thatsache selbst ist anzuerkennen, daß man menschliche Einrichtungen, die gewesen, nicht ohne weiteres ungestraft repristiniren kann. Damit kommen wir dann auf eine zweite Ansicht, der man in den einschlagenden Verhandlungen öfter begegnet, als wären die vielen und vielerlei Gegenstände willkürlich in die Gymnasien hineingetragen, nur um der Jugend eine möglichst vielseitige Beschäftigung und dadurch eine allseitige Bildung zu geben. Diese Ansicht ergiebt sich, soweit sie sich nicht geradezu ausspricht, aus der Willkür, mit der man hie und da die beliebte Concentration glaubt vollziehen zu können. Willkür muß man es doch nennen, wenn der eine und der andere Gegenstand äußerlich mechanisch aus dem Organismus des Gymnasiums herausgerissen wird. Es möchte in der That schwer halten, auch nur Einen Unterrichtszweig zu nennen, wenn man von den neuern Sprachen absieht, welcher in unsern Gymnasien nicht schon viele Menschenalter hindurch sein Bürgerrecht hätte. Um so mehr aber wird es nothwendig sein bei der Bannerklärung Vorsicht anzuwenden und namentlich sich die Frage vorzulegen, ob das, was eine frühere Zeit für die Bildung der Jugend nothwendig erachtete, für die Gegenwart etwa überflüssig geworden ist.

Endlich darf auch noch gefragt werden, ob die fast zu einem unverbrüchlichen Dogma gewordene Ansicht, daß nämlich die große Zahl der Unterrichtsgegenstände die Wurzel des Uebels sei, das man bekämpft, so unwidersprechlich sei, als man ziemlich allgemein anzunehmen scheint. Ist diese früher nicht geringer gewesen als jetzt und hat sie damals nicht geschadet, so kann man nicht glauben, daß sie für sich betrachtet es sei, die uns so viel Noth mache. Wir werden dies vielmehr in einem Gedoppelten zu suchen haben, einmal in der gegenwärtigen Beschaffenheit der einzelnen Unterrichtszweige und sodann in ihrer Behandlung. Was das Erste betrifft, so darf nicht erst nachgewiesen werden, wie jede Disciplin entsprechend den wissenschaftlichen Fortschritten der neuern Zeit an Ausdehnung, Umfang und Vertiefung bedeutend zugenommen hat; man darf nur kurz darauf hinweisen, wie diese Zunahme sich schon äußerlich mehr als billig in dem Umfange der für den Gebrauch der Schüler berechneten Lehrbücher kund giebt. Es ist natürlich, daß der Verfasser eines solchen Lehrbuches, wenn er sich in seinem Gegenstande gründlich umgesehen hat, die festen und sichern Resultate seiner Studien, soweit es ihm irgend thunlich scheint, den Lernenden zugänglich zu machen sucht; es ist aber auch verzeihlich, wenn er bei dem besten Wollen und Streben das der Jugend dienliche Maß in der Mittheilung des Stoffes überschreitet und in der Form nicht den Ton überall trifft, den die Knaben verstehen. So geschieht es seit langem und geschieht noch, daß uns nicht die große Zahl der Unterrichtsgegenstände an sich, sondern der in jedem einzelnen dargebotene Reichthum und Ueberfluß drückt und beschwert; und was uns sonst im Gebiete der Wissenschaft ein Anlaß berechtigter Freude ist und sein muß, das wird uns im Kreise der Schule ein Gegenstand steter Klage. Dazu kommt dann, daß die Behandlung des reichen Stoffes in dem Unterrichte selbst noch nicht überall dazu angethan ist, den Lernenden die nothwendige oder nur wünschenswerthe Erleichterung zu schaffen. Nur zu viele Erscheinungen führen zu der Ueberzeugung, daß der öfter schon bloßgelegte und gerügte Fehler der modernen Pädagogik, mehr das Object des Unterrichts als das lernende Subject im Auge zu haben, noch keineswegs überwunden ist; immer noch berechtigen so manche Wahrnehmungen und Erfahrungen zu dem Urtheile, daß man es vielfach noch für wichtiger hält die einzelnen Disciplinen von Anfang bis zum Ende regelrecht, vermeintlich wissenschaftlich, mit der größten Gründlichkeit im Detail durchzuarbeiten und mitzutheilen, als das den Kräften und Fähigkeiten der Lernenden Entsprechende klar und bündig zu geben und Sorge zu tragen, daß diese durch eine tüchtige Verarbeitung desselben und einen gesunden Verdauungsproceß an geistiger Substanz gewinnen und etwas werden. Ist dieses Verfahren in gewissem Maße verzeihlich, namentlich bei dem jüngern Lehrer, insofern es zum Theil wenigstens eine nur zu natürliche Folge der weiten Ausdehnung aller wissenschaftlichen Gebiete ist, so darf man dagegen nicht verschweigen, daß es die in der gegenwärtigen Bildung beklagten Mängel

zu einem guten Theile mitverschuldet. Abgesehen davon, daß es vorzugsweise nur das Gedächtnis der Lernenden beschwerend in Anspruch nimmt, nährt es die an sich natürliche und in der Gegenwart besonders starke Neigung der Jugend, ihren Blick immer nach außen zu richten und das, was sie mit ihren Gedanken thun sollten, mit den Augen abzumachen. Unmöglich kann man, wenn man, statt die wesentlichen Puncte jeder Sache klar und bündig mit ihr zu behandeln, einen massenhaften Stoff vor ihr ausschüttet, in dem sie das Wesentliche von dem weniger Wichtigen kaum zu unterscheiden vermag, erwarten, daß sie bei den eignen Productionen mit rechtem Nachdenken zu Werke gehen, den erforderlichen Stoff zu sammeln, richtig zu ordnen und in ansprechender Darstellung auszuführen suchen werde. Zu dem geordneten, denkenden Arbeiten muß die Jugend auch durch den Unterricht gewöhnt werden, zumal in unserer Zeit, wo sie auf so vielfache Weise nach außen hingezogen und bei sich zu sein gehindert wird.

Die bisherige Ausführung drängt zu der Ueberzeugung, daß eine Concentration des Unterrichts in den Gymnasien nothwendig geworden, eben so sehr aber auch, daß diese nicht äußerlich durch Hinwegnahme des einen oder andern Unterrichtszweiges herbeigeführt werden könne. Dies letzte würde in That und Wahrheit die jetzt empfundenen Uebelstände wenig mindern, wenn in den übrig bleibenden Fächern keine Beschränkung des Stoffes und keine vielfach angemessenere Behandlung einträte, wenn nicht das lernende Subject in den Vordergrund gerückt würde und das Object des Unterrichts in die gebührenden Schranken eines Mittels zum Zweck zurückträte. Es wird deshalb die Concentration des Unterrichts weit mehr eine innere, innerhalb der einzelnen Unterrichtszweige und ihrer Beziehung auf die Lernenden vollzogene, als eine äußere, in der Verminderung der Zahl der Gegenstände bestehende, sein müßen. Und in dieser Weise werden wir auch den Sinn und die Bedeutung des Ausdrucks „Concentration" des Unterrichts richtig auffassen und anwenden. Es deutet derselbe darauf hin, daß der Unterricht sein Centrum, seinen Mittelpunct habe, dessen er eingedenk bleiben, auf den er alle seine Mittel und Kräfte richten solle, mit Beiseitsetzung aller andern Zielpuncte und Zwecke. Nur diese andern Centra, Zielpuncte und Zwecke außer dem einen sind durch das Wort selbst ausgeschlossen, nicht aber irgend welche Mittel und Kräfte, welche auf das Centrum hinwirken können. Es würde also die Frage entstehen, welches dieses Centrum sei; das heißt mit andern Worten, welches die Aufgabe, welches das Endziel der Gymnasien sei. Wir werden diese darin sehen, daß die „Gymnasien in die höhere Cultur der Gegenwart, wie sich dieselbe von ihrem Mittelpuncte, dem Christenthume, aus auf dem Grunde des griechischen und römischen Alterthums durch die Arbeit des eignen Volkes entwickelt hat, so weit einführen und einweihen, daß ihre Zöglinge vermöge ihrer allgemeinen, intellectuellen wie sittlichen, Bildung im Stande sind, mit Erfolg in das Studium der Wissenschaften auf der Universität einzutreten."*) Wird hiezu nun ein dreifaches gefordert, eine Summe positiver Kenntnisse, formale Fertigkeit und Gewandtheit des Geistes und die auf religiösem Grunde ruhende Charakterreife, so kommen nun weiter die Mittel in Betracht, durch welche dieser Aufgabe genügt werden kann.

Bei der Frage nach der Concentration des Unterrichts ist vor Allem daran zu erinnern, daß nicht alle Unterrichtsgegenstände gleich bildende Kraft und gleichen Werth haben, daß, während einige unerläßlich sind und von Seiten der Lehrenden und Lernenden das Interesse vorzugsweise in Anspruch nehmen, andere nur unter günstigen Bedingungen für die Zwecke der Bildung wirken, wieder andere für diese Zwecke wenig erheblich sind und zum Theil ganz entbehrt werden können. Kaum wird es der Bemerkung bedürfen, daß der Maßstab für die Werthbestimmung eines Unterrichtsgegenstandes nicht hergenommen wird von der Bedeutung der Wissenschaft an sich oder ihrer Wichtigkeit für die Bedürfnisse des praktischen Lebens — in welchem Falle die Physik und Chemie jetzt den ersten Platz in den Gymnasien einnehmen müßten — sondern von ihrer Brauch-

*) Das Alterthum und das Christenthum in den Gymnasien. Progr. Göttingen 1857.

barkeit und Anwendbarkeit für die Erziehung und Bildung der Jugend. Hiefür kommen zwei Dinge in Frage, einmal inwiefern ein Unterrichtsgegenstand geeignet ist, gleich dem Knaben die Richtung zu geben, in welcher fortschreitend er seiner menschlichen Bestimmung immer näher rückt sowie auch einen festen Grund der Erkenntnis zu legen, und zweitens inwiefern derselbe dem jugendlichen Geiste von seiner ersten Entwicklung an auf jeder Stufe eine fördernde Thätigkeit möglich macht, d. h. die Receptivität des Geistes und die Spontaneität in gleichem Maße in Anspruch nimmt. Demnach werden Religion und die beiden alten Sprachen als die unerläßlichen Unterrichtsgegenstände in erster Linie stehen; bei ihnen trifft die pädagogische Wichtigkeit so sehr mit ihrer culturhistorischen Bedeutung zusammen und ist so anerkannt, daß es überflüssig sein würde darüber weiter zu reden. Hieran müßen wir gleich den Unterricht im Deutschen schließen. Die Muttersprache nur darin, daß sie Organ alles Unterrichts ist, ihre Pflege finden zu lassen, wird doch nicht zu rechtfertigen sein; richtiger und angemessener erscheint es, ihr gerade aus diesem Grunde besondere Aufmerksamkeit in der für sie bestimmten Zeit zu widmen. Die Elemente der Grammatik werden zwar am Lateinischen erlernt; doch ist es an sich natürlicher dazu die Muttersprache zu benützen, womit nicht entfernt dem Einüben irgend eines grammatischen Schematismus z. E. von Becker oder gar anderen weniger Achtung verdienenden Systematikern das Wort geredet sein soll. Denn das Material, an dem die ersten Begriffe, z. E. die Redetheile, die Flexion, Ableitung, Zusammensetzung der Worte u. a., die Elemente des Satzes erlernt werden können, ist bekannt und geläufig und läßt gleich für die untersten Stufen angemessene Uebungen zu. Eine nicht geringe Erfahrung lehrt, wie förderlich es dem lateinischen Unterrichte ist, wenn der deutsche in der angedeuteten Weise ihm immer einige Schritte voraus ist. Eines besondern Lehrbuchs für diesen Unterricht wird es kaum bedürfen oder hält der Lehrer es für nöthig, so bietet die Neuhochdeutsche Elementargrammatik von Hoffmann alles, was hier gefordert wird. Denn es ist nicht die Meinung, daß ein besonderer, grammatischer Unterricht durch alle Classen fortgehe, sondern daß er sich auf die beiden untern Classen beschränke. Was weiterhin nöthig scheint, kann gelegentlich bei dem übrigen Unterrichte im Deutschen, Lateinischen und Griechischen gegeben werden. Daneben wird es eine wichtige Aufgabe sein, mit den Erzeugnissen der deutschen Literatur selbst bekannt zu machen. Je weniger es angemessen erscheint, in dem Gymnasium Geschichte der deutschen Literatur vorzutragen, um so mehr ist es Pflicht, gelegentlich auf die vorhandenen Schätze hinzuweisen und zu einer fruchtbaren Benutzung Anleitung zu geben. Der Weg dazu ist für die untern Classen durch die Lesebücher von Ph. Wackernagel und auch andere gewiesen. Das Lesen der gegebenen Stücke, um „lesen zu lehren“, bildet einen wesentlichen Bestandtheil des Unterrichts, woran sich die weitern Uebungen, Wiedererzählen, Memoriren u. a. anschließen. Die Erklärung des Lehrers wird, abgesehen von den sprachlichen und grammatischen Bemerkungen im Anschluß an das, was sonst in der Grammatik vorgekommen, darauf zu sehen haben, inwiefern der Inhalt geeignet ist, den kindlichen Geist zu wecken und die demselben angemessene Erkenntnis zu vermitteln sowie auch andererseits auf Herz und Gemüth heilsam zu wirken. Die Vergegenwärtigung und richtige Anwendung des obersten Grundsatzes der Interpretation, nämlich eine möglichst entsprechende Reproduction des Gelesenen zu erwirken, wird auch hier die besten Früchte tragen. Nach demselben Grundsatze wird auch in den mittlern und den obern Classen die Lectüre von Musterstücken in Prosa und Poesie in einer dem jedesmaligen Standpuncte entsprechenden Weise zu leiten sein, damit die Jugend das Beste, was die vaterländische Literatur hat, kennen und verstehen lerne, lieb gewinne und sich dadurch sichere und bewahre vor allen schlechten Producten. In den obern beiden Classen jedoch darf der Unterricht hierin sich etwas beschränken; es wird schon genügen, daß die Schüler im voraus bestimmte Stücke für sich lesen und der Lehrer sich überzeugt, ob sie ein genügendes Verständnis erlangt, und wo dies nicht der Fall ist, nachhilft. Dagegen wird es kaum erläßlich sein, in beiden Classen

in das Mittelhochdeutsche einzuführen, theils um die Kenntnis der Sprache zu erweitern und zu begründen, theils um die Schätze der Literatur zugänglich zu machen, welche die empfänglichen Gemüther so außerordentlich fesseln und einen so heilsamen Einfluß auf dieselben auszuüben geeignet sind. Kommen dazu gelegentlich in jeder Classe biographische Bemerkungen über die Schriftsteller, welche gerade vorliegen, und an angemessener Stelle einige Hinweisungen über die Entwicklungsperioden unserer Literatur, so hat der deutsche Unterricht nach dieser Seite hin gethan, was man von den Gymnasien erwarten darf. Die Stilübungen, welche noch zu erwähnen wären, sollen nachher berührt werden.

Wir wollen zunächst die übrigen Unterrichtsgegenstände für unsern Zweck kurz in Betracht ziehen. Unter diesen ist kaum einer, der zu so vielen Beschwerden Anlaß giebt und bei dem so laut und energisch auf Beschränkung gedrungen wird, als die Mathematik. Den „Prätensionen", „der Tyrannei" der Mathematiker, welche auf den gesammten Organismus des Gymnasiums störend wirken, verlangt man ein Ziel zu setzen; die „unbestreitbare Erfahrung, daß die geistvollsten Schüler für die Mathematik keinen Sinn haben, daß selbst die fleißigsten sie nur aus Pflicht und ohne Interesse treiben, so wie die nicht minder wirkliche Thatsache, daß die beschränktesten Köpfe oft ganz vorzügliche Mathematiker sind, zeigen, sagt man, zur Genüge, daß die Lehrplane und Prüfungsgesetze diese Wissenschaft unverhältnismäßig bevorzugen." Solche Aeußerungen, denen man nur zu oft begegnet, haben ohne Zweifel ihren guten Grund; dennoch kann man die angeführte Erfahrung nicht als unbestreitbar gelten lassen. Denn es kann von anderer Seite die entgegengesetzte bezeugt werden, daß nämlich in der Regel die begabtesten und strebsamsten, gerade auch durch ihre Leistungen in den alten Sprachen vorzugsweise hervorragenden, Schüler in der Mathematik sich auszeichnen und sich in allen dem Unterrichte anheimfallenden Theilen derselben mit einer Leichtigkeit bewegen, zu der es beschränkte Köpfe trotz vorwaltender Neigung und Befähigung für dies Fach niemals bringen. Nicht weniger erfordert es die Wahrheit, auch das zu bemerken, daß die Abneigung gegen die Mathematik nicht so allgemein ist, als behauptet wird. Sie hat vielmehr, sobald nur einmal der Zugang geöffnet, für die Jugend eine große Anziehungskraft. Ob sie diese wirklich üben werde, hängt vorzugsweise von dem Geschick des Lehrers ab. Dieses wird, von besondern Ausnahmen, die sich hie und da finden mögen, abgesehen als die günstige Bedingung gelten müßen, unter der diese Disciplin für die Bildung überhaupt wirksam werden kann und zwar ungleich mehr als in den meisten andern Unterrichtszweigen. Denn das darf man sich nicht verhehlen, daß der bildende Einfluß, den die Mathematik auf die Schüler übt, in der Schulzeit beinahe gar nicht bemerkbar wird. Zum Beweise dafür braucht man nur an die bekannte Erfahrung zu erinnern, daß recht viele mittelmäßige Köpfe, während sie in der Auffassung mathematischer Sätze und in der Auflösung von Aufgaben bis zu einem gewissen Grade sehr befriedigende Klarheit und folgerichtige Sicherheit des Denkens zeigen, oft gar nicht im Stande sind dem Gedankengange einer Rede oder einer philosophischen Schrift nachzukommen und noch weniger in den eigenen Productionen etwas in geordnetem und übersichtlichem Zusammenhange darzustellen. Und diese Forderung, daß das dort geübte Vermögen der Abstraction und des constanten und consequenten Denkens hier, in den übrigen Gebieten, sich offenbare und geltend mache, ist doch die einfachste und nächste. Aber auch bei den bessern und besten Talenten muß ihre Erfüllung mehr als zweifelhaft erscheinen. Man sieht, wie oft in den Leistungen von Individuen von gleicher Begabung und sonst gleichem Streben, namentlich in den lateinischen und deutschen Aufsätzen, hinsichtlich der Ordnung und geschickten Gruppirung der Gedanken — um bei diesem Puncte stehen zu bleiben — kein Unterschied sich findet, mag der eine in der Mathematik sich auszeichnen und der andere darin wenig leisten. Doch wird man anerkennen müßen, daß dies in der Verschiedenheit der Gebiete, in dem sich das Denken bewegt, seinen Grund hat und daß man dasjenige, was jeder Unterrichts=

zweig zu der Bildung beiträgt, nicht genau zu berechnen und zu messen vermag. Es würde deshalb sehr thöricht sein, um solcher Thatsachen willen der Mathematik ihre Bedeutung in den Gymnasien absprechen zu wollen; der schroffste Gegner derselben müßte zugestehen, daß durch sie ein Schatz von Kenntnissen gewonnen wird, die an sich, ohne ihre Beziehung auf die im Gymnasium erstrebte Gesammtbildung, bedeutenden Werth haben und ihren wirksamen Einfluß erst nach der Schulzeit äußern werden, vielleicht auch erst dann äußern können.

Wenn es sich aber fragt, wie sich der Zweck, den die Mathematik als Mittel allgemeiner Bildung in dem Gymnasium hat, erreichen lasse, so scheint eine Beschränkung der Ausdehnung, die dieser Unterricht gegenwärtig meist noch hat, eben so zuläßig als nothwendig. In einer Anstalt von 6 Classen, die wir immer voraussetzen, werden die beiden untern sich lediglich auf das Rechnen und die geometrische Anschauungslehre beschränken; in 4 Stunden wöchentlich werden sie füglich ihre Aufgabe durchführen können. Werden in jeder der folgenden Classen wöchentlich 3 Stunden der eigentlichen Mathematik gewidmet, so wird auch darin sich alles erreichen lassen, was das Gymnasium bedarf. Wie weit der Unterricht gehen, ob er die jetzt gewöhnlich eingehaltenen Grenzen der Arithmetik und das Gebiet der Geometrie überschreiten und auch die Trigonometrie behandeln solle, läßt sich im allgemeinen kaum bestimmen; denn sehr viel hängt hier von der Capacität der Mehrzahl der jedesmaligen Generation der Schüler, sehr viel von dem Geschicke der Lehrer ab. Der eine braucht zu demselben Pensum mehr Zeit als der andere; in einem Cursus, wo gute Befähigung der Lernenden entgegenkommt, wird rascher vorwärts zu kommen sein, als in einem andern, wo die günstige Bedingung fehlt. Dennoch wird es gerathen sein, nur die tüchtige Durcharbeitung der bestimmt begrenzten Gebiete der Arithmetik und Geometrie zu fordern, die Trigonometrie aber von der Maturitätsprüfung auszuschließen.

Dem Verlangen nach Concentration des Unterrichts wird nun ferner in der Geschichte Befriedigung werden müßen. Dies fordert, ganz abgesehen von dem Ueberschreiten alles Maßes, das in diesem Unterrichte noch vielfach zum großen Schaden der Jugend vorkommt, theils der Gegenstand an sich, theils der Zweck, welcher in dem Gymnasium darin zu verfolgen ist. Das Gebiet der Geschichte ist so groß, daß es nicht ganz mit der lernenden Jugend durchwandert werden kann, sondern eine Auswahl nöthig wird. Diese ist so zu treffen, daß der dabei leitende Gedanke durch den Zweck dieses Unterrichtszweiges und seine Beziehung auf die Aufgabe des Gymnasiums bedingt ist, und nicht durch die Vorliebe der Lehrer für den Gegenstand oder durch den täglich sich mehrenden Reichthum der historischen Literatur bestimmt wird. Das versteht sich eigentlich so von selbst, daß es nicht erst gesagt werden sollte; und doch muß es gesagt werden den Forderungen derer gegenüber, welche so ziemlich das ganze Feld der Geschichte zuerst von dem biographischen, danach von dem ethnographischen und endlich gar von dem universalhistorischen Standpuncte bearbeiten möchten. Kann man sich des Strebens, das sich in solchen Forderungen ausspricht und des Verlangens, der Jugend das was man für das Beste hält mitzutheilen, auch freuen, so wird man doch den Mangel an didaktischer Umsicht rügen müßen, der keine andere Wirkung haben wird, als daß man gerade das Gegentheil von dem, was man anstrebt, hervorbringt. Alles geben wollen heißt hier so viel als nichts geben; der Stoff ist so massenhaft, daß die jungen Kräfte ihn nicht forttragen, geschweige denn sich aneignen und seiner froh werden können. Also eine Auswahl muß statt finden; daß sie sich, um den Kreis, in dem sie sich zu halten habe, äußerlich festzusetzen, einerseits auf die Geschichte des Alterthums und andererseits auf die des deutschen Volkes beschränken müße, wird kaum eines besondern Beweises bedürfen, die Aufgabe des Gymnasiums bringt dies mit sich. Allein auch dazu wird noch eine nähere Bestimmung gegeben werden müßen. In der alten Geschichte werden die orientalischen Völker nur übersichtlich betrachtet, um ihre Stellung und Bedeutung klar zu machen; die Griechen und Römer nehmen vorzugsweise Zeit

und Fleiß in Anspruch; die Geschichte jener ist bis auf Alexander den Gr., die der letzten bis auf die Kaiserzeit ausführlich zu behandeln; die spätere Zeit verlangt nur einen übersichtlichen Vortrag, der sich die Aufgabe stellen wird, in geeigneter Weise den Zielpunct alles Lebens und Strebens erkennen zu lassen. Auch die deutsche Geschichte ist nicht in allen ihren Theilen zur Behandlung im Gymnasium gleich geeignet. Wie nun im allgemeinen jede bedeutendere Zeit ein längeres Verweilen und eine eingehendere Betrachtung forbert, so wird insbesondere erinnert werden dürfen, daß nach der Reformation manche Abschnitte, wo die Verhältnisse immer trüber und verwirrter werden, ebenfalls summarisch zu behandeln sind. In die Geschichte der übrigen neuern Völker wird nur da eingegangen, wo diese mit den deutschen in nähere Berührung treten. — Das so begrenzte Pensum ist der Art, daß es in den vier obern Classen — die beiden untern, die von dem eigentlich historischen Unterrichte ausgeschlossen sind, erhalten eine Vorbereitung für denselben in der Sagengeschichte der Griechen und Römer — in zwei Stunden wöchentlich durchgeführt werden kann und die Lernenden bei richtiger Behandlung der Sache in dem Gebiete heimisch werden, an dem Gegenstande Freude finden und was die Hauptsache ist, die Lust an historischen Studien aus dem Gymnasium auf die Universität mitnehmen.

Wie der Geschichtsunterricht in den beiden untern Classen noch nicht ist, so wird der geographische für die beiden obern aufhören dürfen; wie in jenen für den historischen Unterricht vorbereitet wird, so wird in diesen was nöthig ist aus dem Gebiete der Geographie in den Geschichtsstunden beiläufig gegeben oder nur wieder in Erinnerung gebracht. In den vier untern Classen, auf welche sich demnach der geographische Unterricht zu beschränken hat, wird in je 2 Stunden eine ausreichende und wohl begründete Kenntnis erworben werden können. In der mathematischen Geographie wird man sich auf dasjenige beschränken, was sich in populärer Weise darlegen läßt und keine tiefere Kenntnis der Mathematik bedarf; dagegen wird das Hauptgewicht auf die physische zu legen sein, so daß eine anschauliche Kenntnis der Oberfläche der Erde im allgemeinen und eine nähere Bekanntschaft mit denjenigen Ländern gewonnen wird, welche der Schauplatz der hervorragenden culturhistorischen Völker gewesen sind oder noch sind. Dabei wird denn auch das politische Element die Berücksichtigung finden, die ihm gebührt.

Bei dem Aufschwunge, den die Naturwissenschaften in der neuern Zeit gewonnen haben und bei der Bedeutung, die man ihnen beizulegen nicht umhin kann, darf das Gymnasium trotz der Nothwendigkeit seine Thätigkeit zu concentriren, dieselben nicht ganz außer Rechnung lassen. Damit ist nicht gesagt, es müßten dieselben gelehrt werden, weil eine nähere Kenntnis derselben ein integrirender Theil der gewöhnlich sogenannten „Bildung" sei, — denn so oft man diese Rede hört, wie viele von denen, die doch für „gebildet" gelten wollen, wissen oder verstehen etwas von den Naturwissenschaften? — sondern das nur kann die Meinung sein, daß diese Disciplinen, weil sie die Entwicklung erfahren und die Bearbeitung gefunden haben, daß sie einen guten Beitrag zu dem, was das Gymnasium erstrebt, zu liefern geeignet sind, Beachtung in Anspruch nehmen. Die Naturgegenstände, welche dem Knaben überall entgegentreten, sind in hohem Grade dazu angethan, seine Aufmerksamkeit im Unterrichte zu fesseln und seine Wißbegierde zu reizen; die Wirkung, welche ein kundiger Lehrer hervorzubringen vermag, ist für das Werk der Bildung überhaupt oft recht bedeutend. Schon dadurch, daß das Auge für die nächste Umgebung im Garten, in Feld und Wald geöffnet und des unaufmerksamen und gedankenlosen Vorübergehens entwöhnt wird, ist für manchen Knaben viel gewonnen und eben so viel dadurch, daß er lernt die Erholungsstunden mit nützlicher Thätigkeit, dem Sammeln von Pflanzen und Steinen, auszufüllen und auch durch diese seine Beschäftigung Ordnung und Gestalt in der Natur mehr und mehr zu erkennen. Deshalb muß man die Naturgeschichte als einen geeigneten Unterrichtsstoff für die untern Classen anerkennen und jeden Zweig derselben um so mehr,

als er zur Selbstthätigkeit anregt, vor Allem die Botanik. Man darf es nicht bedauern, daß die davon in Anspruch genommene Zeit andern Zweigen, etwa den Sprachen, entzogen wird, einmal, weil, wie bemerkt, der Unterricht in der Hand des kundigen Lehrers sehr anregt, dann aber auch, weil die beiden untern Classen noch viele Knaben besuchen, welche nicht beabsichtigen in die obern einzutreten, sondern nur ihre Vorbildung für einen praktischen Lebensberuf zu suchen. Und auf diese hat die Lehranstalt, soweit ihre erste Aufgabe nicht dadurch beeinträchtigt wird, ebenfalls Rücksicht zu nehmen. Uebrigens werden je 2 Stunden in jeder Classe genügen, für diese Disciplinen das Nöthige zu thun. Eine Fortsetzung des Unterrichts in den beiden folgenden ist nicht nöthig, doch bleibt es wünschenswerth, auch dem gereiften Alter das früher Vorgetragene dem gegenwärtigen Standpuncte der Bildung gemäß in Erinnerung zu bringen und andere, welche erst hier in das Gymnasium eingetreten sind, in diese Wissenszweige einzuführen. Dies wird sehr wohl möglich sein, wenn in dem Cursus jeder Classe ein Semester lang die dem geographischen Unterricht bestimmten Stunden dafür entzogen werden.

Für die obern oder die oberste Classe verbleibt dann herkömmlicher Weise die Physik. Die Berechtigung ihrer Behandlung in dem Gymnasium scheint begründet. Indes ist dies nicht doch nur eine scheinbare Berechtigung? Kann der Wissenschaft in dem Gymnasium die Behandlung zu Theil werden, durch die sie allein ihre Wirkung zu üben vermag? Männer, welche ein vollgültiges Urtheil zu fällen fähig sind, bezweifeln es und sie haben gewiß Grund dazu. Es könnte deshalb nur erwünscht sein, diese Disciplin ganz und gar der Universität zu überlassen, von den Realschulen, mit denen wir es hier nicht zu thun haben, abgesehen.

Am räthselhaftesten erscheint die Einführung der philosophischen Propädeutik in die Gymnasien. Genau genommen erklärt man damit: wir lehren zwar im allgemeinen schon solche Propädeutik, wir lehren sie auch im besondern, aber wir wollen sie nun auch unter diesem besondern Namen lehren. Denn in der That geben doch Grammatik und Mathematik, die Stilübungen im Lateinischen und Deutschen theoretisch und praktisch die eine wesentliche Seite jener Propädeutik, das logische Element, die Lectüre der Schriftsteller, die Religionslehre und die Geschichte das andere, das ethische Element. Nimmt man dazu, daß doch wohl in allen Gymnasien Plato und die philosophischen Schriften des Cicero gelesen werden, so muß man darin eine Propädeutik für das Studium der Philosophie erkennen, wie sie besser nicht gefunden werden kann. Denn der historische Weg, auf dem ein concreter Inhalt zu erkennen und zu verarbeiten gegeben wird, wird am sichersten zum Ziele führen. Aber abgesehen davon, daß eine besondere Propädeutik als überflüssig erscheinen muß, ist sie eine für das Gymnasium fast unausführbare Aufgabe. Der Lehrer, welcher sie übernehmen soll, muß, wenn er seiner Aufgabe nachkommen will, selbst tief eindringende Studien gemacht haben, er muß selbst Philosoph sein — und ein solcher findet sich nicht gerade an jeder Anstalt. Dann aber entsteht die Frage, was er lehren soll, nach welchem Lehrbuche, welchem Systeme folgend. Und sind alle diese Fragen erledigt, so erhebt sich die letzte und schwierigste — wie wird den Schülern, von denen die Mehrzahl an den übrigen Gegenständen des Unterrichts noch genug Arbeit hat, dies und jenes Problem zum Verständnisse gebracht? Diese so nahe liegenden Erwägungen haben denn auch in der neuern Zeit die Wirkung gehabt, daß man diese Propädeutik, wie sie es verdient, vieler Orten schon aus dem Gymnasium verwiesen hat.

Zu den Unterrichtsgegenständen, welche in der neuern Zeit viele Angriffe erlitten haben, gehören die französische und englische Sprache. Und wenn man sich erinnert, daß die erste namentlich früher von routinirten Sprachmeistern gelehrt zu werden pflegte, so kann man eine gewisse Berechtigung der Angriffe nicht eben in Abrede stellen. Doch ist dem Uebel durch Heranziehung wissenschaftlich gebildeter Lehrer abzuhelfen. Geschieht dies aber und greift der Unterricht in den Organismus der Anstalt ein, so wird nichts dagegen zu erinnern sein. Und eine Erwägung namentlich ist es, welche demselben seine

Stellung in dem Gymnasium sichern muß, die nämlich, daß die Franzosen und Engländer neben den Deutschen diejenigen Culturvölker sind, die in der neuern Zeit allein eine hervorragende Stelle einnehmen. Diese bringt zwischen ihnen und den Deutschen einen so lebendigen Verkehr und Gedankenaustausch mit sich, daß für diejenigen, welche durch ihre höhere Bildung in diesen Verkehr hineingezogen werden, die Kenntnis der Sprache jener Völker fast unumgänglich erforderlich wird. Diesem Bedürfnisse aber kann das Gymnasium entgegenkommen, ohne sonstige wesentliche Interessen zu gefährden. Wenn mit dem Französischen in der Tertia mit 3 Stunden angefangen und in den beiden obern mit 2 fortgefahren wird, so wird an der Hand eines kundigen Lehrers eine genügende Sicherheit in dem Verständnisse der Schriftsteller und selbst im schriftlichen Gebrauche der Sprache erlangt werden. Dasselbe darf von dem Studium der englischen Sprache erwartet werden, wenn es in den beiden obern Classen in je 2 Stunden ernstlich getrieben wird. Selbstverständlich wird auf die Fertigkeit im mündlichen Gebrauch dieser Sprachen verzichtet.

Endlich wird auch das Hebräische für diejenigen, welche dessen bedürfen oder begehren, seinen Platz in dem Gymnasium behaupten und den auf dasselbe gemachten Angriffen nicht weichen. Die Behauptung, daß dasselbe, weil es kein eigentliches Bildungsmoment enthalte, zu verweisen sei, wird schwerlich an entscheidender Stelle Eindruck machen. Denn abgesehen davon, daß sie doch gar zu wenig Grund hat, insofern schon das Studium der Sprache als solches theils an sich, theils aber auch im Gegensatz und in Vergleichung mit den bis dahin erlernten Sprachen für die Schüler im hohen Grade lehrreich und bildend ist, sind die Gymnasien verpflichtet, den Bedürfnissen derer, welche eine höhere Bildung suchen, entgegenzukommen; sie sind nicht da, irgend welchen Abstractionen zu dienen, sondern reale Interessen zu fördern. In diesem Falle liegt nun auch noch obendrein eine historisch begründete Verpflichtung vor, in dem Ausgangspuncte der Gymnasien aus und von der Kirche, insofern sie erst seminaria ecclesiae und dann noch seminaria reipubl. waren. Es wird also auch von dieser Seite das Hebräische ein Recht haben, Pflege in dem Gymnasium zu fordern. Diese kann in den beiden obern Classen, selbst wenn man, um das Zusammenfallen des Anfangs dieses Unterrichts mit dem des Englischen zu vermeiden, erst im zweiten Jahrescurse der Secunda beginnen will, in drei Jahren genügend und so weit gegeben werden, daß die abgehenden Schüler im Stande sind, die historischen Schriften des A. T. ohne erhebliche Vorbereitung zu übersetzen und zu verstehen.

Aus der bisherigen Darstellung leuchtet ein, daß eine erhebliche Verminderung der Unterrichtsgegenstände nicht eintreten kann, vielleicht aber auch schon, daß sie nicht einzutreten braucht, wenn man sich in jedem einzelnen zu beschränken weiß, und es wichtiger achtet, einen nach den Kräften der Lernenden bemessenen Stoff tüchtig durchzuarbeiten, als erdrückende Massen zu überliefern. Um in kurzem anschaulich zu machen, wie der ganze Unterrichtsstoff unter die Classen zu vertheilen sei, mag das nachstehende Schema eines Stundenplans hier Platz finden (s. S. 862).

Läßt man den Unterricht im Zeichnen, welcher facultativ sein muß, und den naturhistorischen in Quarta und Tertia, welcher zeitweilig mit dem geographischen abwechseln darf, außer Rechnung, so bleibt das Maß der Stunden unter dem bis jetzt fast überall angenommenen. Doch so viel Gewicht man hierauf legen mag, es wird durch solche Reduction der Stundenzahl, selbst wenn man damit bis auf 24—20 herabgehen wollte, an sich keine Concentration des Unterrichts geschaffen, welche die vielfach empfundenen Mängel beseitigte. Denn ohne Zweifel würde man sich verrechnen, wollte man annehmen, die durch die Verminderung der Unterrichtsstunden vermehrte Arbeitszeit der Schüler würde von diesen oder auch nur von der Mehrzahl derselben in der gewünschten Weise als solche benutzt werden. Man darf mit ziemlicher Gewißheit voraussetzen, daß dies nicht geschehen und daß die Folgen viel schlimmere sein würden als die der gegenwärtigen Unterrichtsweise, mindestens für eine Uebergangsperiode, die sich sehr weit aus-

Unterrichtsgegenstände.	Prima	Secunda	Tertia	Quarta	Quinta	Sexta
1) Lateinisch	10	10	10	10	10	10
2) Griechisch	6	6	6	6		
3) Deutsch	3	3	3	3	4	4
4) Französisch . . .	2	2	3			
5) Englisch	2	2				
6) Hebräisch	2	2				
7) Religion	2	2	2	2	3	3
8) Geschichte	2	2	2	2		
9) Geographie . . .			2	2	2	2
10) Mathematik u. Rechnen	3	3	3	3	4	4
11) Naturgeschichte . .			(2)	(2)	2	2
12) Schreiben				2	3	3
Zeichnen — facultativ .	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)
Summe der Stunden	32 (34)	32 (34)	31 (33,35)	30 (32,34)	28 (30)	28 (30)

dehnen möchte. Wie aber soll die gesuchte und versuchte Concentration fruchtbar werden? einzig und allein durch den Lehrer selbst; er ist oder er sei die lebendige Concentration des Unterrichts. Dieser an sich klare Satz möge noch eine kurze Erläuterung finden, deren er für den Kundigen nicht bedarf.

Es hat derselbe eine praktische Anwendung längst darin gefunden, daß jeder Classe ihr Hauptlehrer gegeben ist, dessen Aufgabe eben darin besteht, allen Bestrebungen derselben ihre rechte Richtung zu geben, auf ihr Centrum und ihren Zielpunct hinzulenken; dies ist eine außerordentlich heilsame Einrichtung, insofern die Sorge für die intellectuelle wie sittliche Bildung in einer Person ihren Mittelpunct hat. Damit aber aus derselben heilsame Früchte erwachsen, ist zweierlei erforderlich, einmal, daß der Hauptlehrer seiner Aufgabe gewachsen sei, d. h. daß er die nöthige wissenschaftliche Tüchtigkeit und die pädagogische Einsicht und Kenntnis besitze und sich es eine heilige Angelegenheit sein lasse, der Förderung seiner Zöglinge seine ganze Kraft zu widmen, und zweitens daß ihm durch den Umfang seiner Wirksamkeit die Gelegenheit gegeben werde, seiner Aufgabe nachzukommen. Dazu muß er in den untern Classen über die Hälfte der wichtigsten Unterrichtszweige, in den mittlern und obern mindestens die Hälfte in seiner Hand vereinigen. Der neben ihm stehenden Lehrer sollten in den untern Classen — von Schreiben und Zeichnen abgesehen — höchstens zwei, in den folgenden höchstens drei sein, den Mathematiker eingeschlossen, um die verderblichen Folgen, die das Verzetteln des Unterrichts hat, so viel wie möglich fern zu halten. *) Zu demselben Zwecke sei aber auch die möglichste Uebereinstimmung zunächst unter den Lehrern jeder Classe, weiter der sämmtlichen Classen, in den Lehrbüchern, im Gebrauch derselben (man vergegenwärtige sich den richtigen Grundgedanken der Parallelgrammatik), in den gemachten Anforderungen, in der Handhabung der Disciplin u. A. Auf diesem Wege kann selbst bei einer großen Zahl von Unterrichtsgegenständen eine Concentration hergestellt werden, die in wenigen Gegenständen, bei deren Behandlung quot capita tot sensus gilt, wo jeder von dem genus irritabile — magistrorum seine Fündlein in Methode und Sache verwerthen will, nun und nimmer zu erreichen ist. — Aber noch in einem andern Sinne muß jetzt der Lehrer die lebendige Concentration des Unterrichts sein, das machen unsere Lehrbücher nothwendig in Folge der Ausdehnung der Disciplinen selbst. Wir haben keine Lehrbücher, wie es deren noch in Frankreich und sonst giebt, bei denen der Lehrer nichts zu thun hätte, als dem Schüler sein Pensum aufzugeben, um es in der folgenden

*) Uns scheinen schon die angenommenen Zahlen zu groß. D. Red.

„hersagen“ zu lassen. Und in gewissem Sinne ist dies gut. Der Unterricht wird dadurch auf das Wort des Lehrers gestellt, dadurch lebendiger, aber auch ungleich schwieriger, wenn die eben erwähnte Concentration Statt haben soll. Dazu wird erfordert, daß der Lehrer seines Gegenstandes völlig mächtig sei, um ebensowohl im voraus die für seine Zöglinge passende Auswahl des zu behandelnden Materials zu treffen, als dasselbe auch an jeder Stelle so zu behandeln, daß jenen nichts übrig bleibt, als dasselbe nach der Anweisung im Lehrbuche zu repetiren und sich völlig und nachhaltig anzueignen. Diese geordnete, klare, Einsicht und Verständnis wirkende Behandlung jedes Lehrstoffes in lebendigem Vortrage, welcher dem Lehrbuche nicht in alle Ecken und Winkel nachgeht, sondern das Wesentliche und Nothwendige bündig zusammenfaßt, fördert und erleichtert ein glückliches Fortschreiten der Lernenden außerordentlich; sie werden dadurch in den Stand gesetzt, sich das, was sie beschäftigt, wirklich anzueignen, es zu beherrschen und bei den eignen Aufgaben in Anwendung zu bringen; es erwacht dadurch die rechte Freudigkeit und der Muth zum Lernen. Wie hiedurch so wird der Unterricht auch noch dadurch concentrirt, daß er zu jeder Zeit alle Kraft möglichst auf einen Punct richtet. Dahin gehört, wie dies meist wohl schon geschieht, daß in den Classen, wo mehrere lateinische und griechische Schriftsteller gelesen werden, diese nicht neben einander hergehen, sondern einander nachfolgen; der Gewinn davon ist so augenscheinlich, daß darüber weiter zu reden unnöthig ist. Warum aber sollte dies Verfahren nicht auch auf andere Gegenstände Anwendung finden? Es würde sich z. B. nur vortheilhaft erweisen, wenn alle für Geschichte und Geographie bestimmte Zeit, sofern beides in der Hand eines Lehrers liegt, ein Vierteljahr auf die eine und das zweite auf die andere verwandt würde. Ebenso ist es zweckmäßig, die Vorbereitung für den historischen Unterricht in den beiden untern Classen, die Erzählung der Sagengeschichte, in den deutschen Unterricht hineinzuziehen, diese als Stoff für den Unterricht zu gebrauchen, daran das Wiedererzählen mündlich und schriftlich zu üben. Es würde dies Verfahren selbst für die beiden neuern Sprachen zuläßig sein. Denn das zeitweilige Cassieren eines Unterrichtszweiges ist weit weniger nachtheilig, als es vielleicht den Anschein hat, und wird in seiner Wirkung durch die in der folgenden Zeit verdoppelte Kraft mehr als aufgewogen. Vor Allem aber muß darin ein wirksames Mittel der Concentration gesucht werden, daß der eine Unterrichtszweig fördernd in den andern eingreift. Zunächst mag beispielsweise nur daran erinnert werden, wie viel für Erweiterung und Vertiefung der historischen Kenntnisse (im weiteren Sinn) bei der Erklärung der alten Schriftsteller ohne großen Zeitaufwand geschehen kann, wie oft sich bei der Lectüre der Redner besonders fruchtbare Winke für die eignen Compositionen (Aufsätze) der Schüler geben lassen. Weit wichtiger ist es aber sodann, daß diese Compositionen mit dem, was in dem Unterrichte behandelt wird, namentlich mit der Lectüre der Schriftsteller und der Geschichte in die engste Verbindung treten und daß die Aufgaben zu denselben und zwar eben sowohl die deutschen als die lateinischen nur ausnahmsweise aus diesem Kreise heraustreten. Man ist im allgemeinen darüber einverstanden, daß der Schüler auch auf der obersten Stufe nur selten und bei ganz besonderer Begabung aus sich selbst etwas zu produciren vermag, was lesenswerth wäre und gleichwohl giebt man nur noch zu oft Aufgaben, die der gereifte Mann befriedigend auszuführen seine Kraft anstrengen müßte, oder die so weit von dem Gesichtskreise des Schülers abliegen, daß er, um nur einiges darüber zu sagen, sich erst in ganz fremdartige Gebiete hineinarbeiten muß. Wie verderblich solche Misgriffe wirken, liegt auf der Hand. Werden dagegen die Aufgaben aus dem Gesichtskreise des Unterrichts entnommen (daß derselbe in jeder Classe, für jede Art der Darstellung eben sowohl den geeigneten als ausreichenden Stoff biete, wird niemand in Abrede stellen), so gewinnt man den doppelten Vortheil, daß einmal die Schüler an einem ihnen bekannten Stoffe geordnet denken lernen und die Gabe der Darstellung üben und sodann den Stoff selbst von neuem in Betracht ziehen und tiefer in denselben eindringen, kurz Wissen und Können wird zugleich gefördert und fördert einander, und das

ist doch das Wünschenswertheste. Kaum bedarf es der Bemerkung, daß wenn einmal in Beziehung auf solche Aufgaben diese Ordnung feststeht, die Unterrichtszweige, aus denen dieselben entnommen worden, mit größerem Fleiß behandelt werden, weil die Lernenden wissen, daß sie Gebrauch davon machen können. Auf diese Weise werden sie unwillkürlich auf den Punct geführt, wo für sie die eigentliche strenge Arbeit liegt, natürlich vorzugsweise in den obern Classen, auf die eignen Compositionen in der deutschen und lateinischen Sprache, die metrischen eingeschlossen. Ist überhaupt das eigentliche Arbeitsfeld, auf dem das Studiren in naturgemäßer Weise gelernt wird, in dem Gebiete der alten Sprachen und Literatur gegeben, so wird es schließlich darin auslaufen müßen, daß in den eigenen Compositionen die Kräfte sich stärken und stählen bis zu der Fertigkeit und Gewandtheit, ohne welche die akademischen Studien mit Aussicht auf Erfolg nicht können betrieben werden. Dies aber ist zu erreichen, wenn, um alles kurz zusammenzufassen, das alte Wort: in uno habitandum, in ceteris versandum seine richtige Anwendung findet. *)

Literatur: Ueber den Einfluß der classischen Studien auf die sittlich-religiöse Gesinnung nebst einigen Bemerkungen über Vereinfachung des Gymnasialunterrichts Cassel 1843; in Mützell Zeitsch. f. d. G.-W.: Campe, die einheitliche Richtung der Gymnasien (1853 Suppl.-Heft); Heiland, die Lectüre und das Privatstudium (1854); Landferman, Revision des Lehrplans höherer Schulen und des Abiturientenprüfungsreglements (1855); Kohlrausch, auch zur Revision des Lehrplans der Schulen ꝛc. (1856); Kühnast, über Concentration des Unterrichts (1857); in Jahrb. f. Phil. und Päd. Bd. 75—78. die Artikel über die Eingabe von Thiersch an das kurf. Ministerium, die Beschränkung der Unterrichtsgegenstände in dem Gymnasium betreffend und die Gegenschriften von Münscher, Vilmar, sowie die halb und ganz beistimmenden von Suchier und Waitz. — Seyffert, das Privatstudium in seiner pädagogischen Bedeutung. — Ellendt, auch eine Stimme über das, was den Gymnasien Noth thut. Progr. Eisleben 1855. — Kleine Schriften von K. L. Roth, B. 2. Briefe des ältern an den jüngern Schulmann, 9 Br. Woher und wohin? **Geffers.**

Concursprüfungen sind überhaupt Prüfungen, welche mit Concurrenten um bestimmte Beneficien oder Stellen veranstaltet werden. Verwandt mit ihnen, aber unterschieden durch die Beschränkung der Leistungen auf eine bestimmte wissenschaftliche, oder künstlerische, oder praktische Aufgabe, ist die Concurrenz bei öffentlich gestellten Preisen oder bei Probepredigten.

Während die Prüfungen für bestimmte, einzelne Stellen, seit mehr und mehr die allgemeinen Prüfungen für gewisse Dienstclassen üblich geworden sind, wohl nur ausnahmsweise noch vorkommen, während auch Beneficien sonst gewöhnlich durch Zeugnisse bedingt sind, und nach diesen die Auswahl der Würdigsten getroffen wird, soweit dieselbe nicht lediglich von äußeren Verhältnissen abhängig ist; bestehen wohl nur in Württemberg besondere Concursprüfungen, nach welchen aus der Zahl der Knaben und Jünglinge, welche dem Dienste der Kirche oder der mit der Kirche verbundenen Mittelschulen sich widmen und in die zur Vorbereitung auf diesen Beruf bestimmten, ansehnliche Beneficien gewährenden Anstalten eintreten wollen, die Tüchtigsten ausgewählt werden.

Zunächst waren solche Concursprüfungen für die Zwecke der evangelischen Kirche angeordnet. Um für die niederen (Klosterschulen oder) Seminarien (s. d. Art.), in welchen die künftigen Diener der Kirche und Schule ihre Gymnasialbildung erhalten sollten,

*) Wenn bei obiger Auffassung der Sache die Anforderungen an die Kenntnisse, das Geschick und die Thätigkeit der Lehrer wesentlich gesteigert werden, so kehrt diese Frage an die Schulverwaltungen in der Gestalt zurück: was ist zu thun, damit tüchtige Leute sich dem Lehrstand zuwenden, in demselben bleiben und mit Hingebung darin arbeiten? und die Antwort wird für diesen Standpunct das Thierschische honos et prämium nicht umgehen können. D. Red.

die Kenntnisreichsten und Fähigsten auszuwählen, bestund seit langen Jahren in Würtemberg das sogenannte Landexamen (s. d. Art.), und nach Analogie desselben ward im J. 1830 auch für die Aufnahme in das höhere evangelisch-theologische Seminar (das Stift) zu Tübingen eine Concursprüfung angeordnet. Es hatte sich nämlich das frühere Herkommen, die Erfolge des Landexamens nicht bloß als Bedingung für die (insgemein im 14. Jahr stattfindende) Aufnahme in das niedere Seminar, sondern auch für den Eintritt in das höhere zu betrachten, also der Kenntnisstufe, wie sie sich im 14. Jahr ergeben hatte, — die wenigen Fälle ausgenommen, da ein Zögling freiwillig oder gezwungen austrat — eine Wirkung auch über das 18. Jahr hinaus für die Aufnahme in das höhere Stift zu geben, dadurch als nachtheilig erwiesen, daß die Sicherheit, das Beneficium acht oder neun Jahre zu genießen, für manche, denen es an dem inneren Antrieb fehlte, zur Versuchung ward, ihre Studien nur eben so weit zu betreiben, als dies nöthig war, um nicht aus der Anstalt entfernt zu werden. So hat sich denn jetzt die Ordnung festgestellt, daß alljährlich diejenigen Seminarzöglinge (Hospites wie Seminaristen), welche den vierjährigen Cursus des niedern Seminars absolvirt haben und dem Studium der Theologie sich widmen wollen, zusammen mit denjenigen Gymnasialschülern, welche den gleichen Zweck verfolgen und in dem gleichen Alter stehen, wofern sie die Aufnahme in das Stift zu Tübingen wünschen, eine Concursprüfung zu erstehen haben, deren Gegenstände (natürlich mit Hinzufügung des Hebräischen) im Ganzen dieselben sind, wie die der Maturitätsprüfung. — Aus der gesammten Zahl der zu Prüfenden wurden sonst die dreißig Tüchtigsten aufgenommen; seit mehreren Jahren ist wegen Ueberflusses an Candidaten der Theologie die Zahl bis auf Weiteres auf 25 beschränkt.

Diese Prüfungen haben nun unläugbar die beabsichtigte Wirkung hervorgebracht; sie haben in höherem Grade, als dies gewöhnliche Prüfungen oder selbst Maturitätsprüfungen zu thun pflegen, den Fleiß angespornt. Denn wenn Maturitäts- (oder Abiturienten-) Prüfungen, indem sie den Schülern ein gewisses zu erreichendes Ziel vor Augen stellen, durch dessen Erreichung der Uebertritt auf die Universität bedingt ist, doch damit eben verhältnismäßig eine größere Sicherheit und Beruhigung gewähren, daß das Ziel ein gegebenes, möglichst bestimmtes ist, und daß wer dem aufgestellten Maßstab zu entsprechen sich bewußt ist, auch der Erreichung seines Zieles sich versichert halten kann, so ist bei Concursprüfungen der Maßstab ein wandelbarer, relativer; der Zweifel, ob die erworbenen Kenntnisse demselben entsprechen werden, zumal wenn die Zahl der Bewerber die der Aufzunehmenden häufig um vieles übersteigt, um so leichter möglich, und indem auch der Preis der Anstrengung, die in Aussicht gestellten großen Beneficien von höherem Werth sind, als das einfache Zeugnis der akademischen Reife und die Erlaubnis zum Bezug der Universität, wird der Antrieb um so größer, zu Erreichung des Ziels alle Kräfte aufzubieten.

So waren denn diese Concursprüfungen allerdings ein mächtiger Sporn zu angestrengtem Fleiß und eine Bürgschaft, daß in das höhere Seminar nicht wie sonst wohl Jünglinge mit ganz geringen Kenntnissen eintreten konnten; vielmehr sind die Eintretenden nach ihren Kenntnissen sich gleicher; aber niemand kann sich auch die gefährlichen Seiten dieser Einrichtung verbergen. Für manche Schüler, deren ökonomische Lage ein akademisches Studium außerdem unmöglich macht, steht hier nicht Geringes auf dem Spiel; es hängt von dem Gelingen oder Mislingen wesentlich ihre fernere Zukunft ab; überhaupt aber wirken eigene Wünsche und das Ehrgefühl, verbunden mit den Wünschen, Hoffnungen und Ermahnungen der Angehörigen so mächtig ein, daß leicht eine Spannung der Geisteskräfte entsteht, die das rechte Maß überschreitet. Es bemächtigt sich mancher Jünglinge in einer Zeit, in welcher der Freund der Jugend derselben eine frische, freie Entfaltung, eine wachsende Selbstthätigkeit des Geistes wünscht, in einer Zeit, da auch naturgemäß das eigene, selbständige Denken sich zu regen und seine besondern Wege zu versuchen beginnt, leicht die niederdrückende Sorge, ob wohl

ihre Kenntnisse in allen Fächern der Prüfung zureichen werden, und sie suchen demgemäß das ganze Material, über welches sich die Prüfungen verbreiten können, aufs neue sich zu vergegenwärtigen. Von dem im Unterricht mitgetheilten Material hat sich ein Theil dem eigenen Geiste assimilirt, ist mit ihm verwachsen und inneres Eigenthum geworden; ein andrer ist in keine organische Verbindung mit dem eigenen Geistesleben getreten und nur der geistigen Vorrathskammer, dem Gedächtnis, zur Aufbewahrung übergeben worden, aber unter dem immer neu sich häufenden Vorrath ist von dem früher Gesammelten vieles verkommen. Also gilt es angesichts der entscheidenden Prüfung in angestrengten Repetitionen das Verlorene wieder zu gewinnen, das ganze Material des Wissens aufs neue sich einzuprägen und sich dessen für die Prüfungstage zu versichern.

Es erhellt, daß es eine wesentliche Erleichterung der Prüfungen wäre, wenn diese von allem bloß gedächtnismäßigen Stoff abstrahiren, diejenigen Fächer, welche vorzugsweise mit dem Gedächtnis aufgefaßt werden, übergehen, und nur diejenigen Erkenntnisse und Wissenszweige umfassen würden, die mehr innerlich angeeignet allmählich in dem geistigen Leben heranwachsen, auf welche eine directe Vorbereitung weder möglich noch nothwendig ist. Der Entwicklung des jugendlichen Geistes und des (jetzt zurückgedrängten) selbstthätigen Denkens würde damit naturgemäß wieder ein freierer Raum gewährt, und die Reife für die akademischen Studien würde aus diesen Proben sicherer ermittelt, als aus der Bereitschaft eines gedächtnismäßigen Materials. —

Nach dem Vorgang und Vorbild der für die evangelischen Seminarien bestehenden Concursprüfungen wurden auch für die Aufnahme in die katholischen Convicte ähnliche Prüfungen angeordnet; für die niederen, mit den Gymnasien zu Ehingen und Rottweil verbundenen Convicte im Jahr 1824; in gleicher Weise für das höhere Convict zu Tübingen (Wilhelmsstift). Diese letzteren Prüfungen haben indessen, da einerseits der Zudrang zu den mit den Convicten verbundenen Beneficien nicht so bedeutend ist, wie bei den evangelischen Seminarien, andrerseits nach dem Bedürfnis der katholischen Kirche eine größere Zahl aufgenommen wird, nicht die nachtheiligen Wirkungen, wie bei den evangelischen Concursprüfungen, geäußert. **Bäumlein.**

Conduitenlisten, s. Zeugnisse.

Conferenzprotokoll, s. Schulacten.

Confessions- und Communalschulen. (Vgl. Kirsch, das deutsche Volksschulrecht I, S. 155 und die dort aufgeführte Literatur; Rönne, preuß. Unterrichtswesen I, S. 659 f.) — Man versteht unter Confessionsschulen solche Schulen, welche für Kinder einer bestimmten Confession errichtet sind, nur dieser Confession angehörige Lehrer haben und in ihrer ganzen Ordnung und Wirksamkeit dem Geiste der Confession treu bleiben; unter Communalschulen (Gemeindeschulen) dagegen solche, welche, nur nach dem Princip der bürgerlichen Gemeinde (Commune) errichtet, sich zur Aufgabe setzen, Kindern verschiedener Confessionen, ohne Rücksicht auf die religiöse Eigenthümlichkeit, zugleich — daher auch Simultanschulen genannt*) — den Segen der Schule darzureichen. Man denkt dabei hauptsächlich an diejenigen Schulen, bei welchen, weil sie auf die Erziehung besonderes Augenmerk zu richten haben, auch die Religion eine besondere Bedeutung hat, an die Volksschulen, obwohl in Zeiten lebhaft erregter Religiosität und Kirchlichkeit die Frage, ob bei Gründung von Schulen auf das Bekenntnis eine entscheidende Rücksicht zu nehmen sei, sich auch auf gelehrte Schulen bis zu der Universität hinauf erstrecken wird. Diese Frage ist übrigens eine durchaus moderne, die erst in den letzten hundert Jahren mit Ernst aufgeworfen werden konnte. Denn die Kirche, als sie noch allein auf dem Plane

*) Nach preuß. Recht sind „Simultanschulen nur solche, wo den verschiedenen Confessionsverwandten rücksichtlich des zu erwählenden Lehrers ein gleiches Recht zusteht, dergestalt, daß, wenn die Schule nur einen Lehrer hat, dieser abwechselnd evangelischer oder katholischer Confession sein muß, oder wenn mehrere Lehrer an der Schule angestellt sind, diese von den verschiedenen Confessionen sein müßen" (Rönne S. 660). D. Red.

stand mit Ertheilung von Unterricht und Gründung von Schulen, konnte sich nicht veranlaßt sehen, erst zu fragen, ob sie Unterricht und Erziehung auch im Geiste ihres Bekenntnisses treiben solle; und Landesherren in der Zeit des confessionellen Staates, wo jeder Bürger der Religion des Landesherrn folgte, konnten auf den Gedanken nicht kommen, bei Gründung der Schule ihr Bekenntnis zu verläugnen, gar keinen, oder einen „allgemeinen" Religionsunterricht ertheilen zu lassen. Für die Kirche, die bekennt, kann es bis auf diesen Tag überhaupt gar keine Frage sein, ob sie, welche zuerst und lange allein sich des Volksunterrichts angenommen und durch denselben lebendige Glieder der Kirchengemeinschaft erzogen hat, nun heute die alte Weise verlassen und die Schulen, als eine treulose Mutter lediglich der, was das Höchste betrifft, unzulänglichen Pflege der bürgerlichen Gemeinde überlassen soll. Das Verlangen nach Communalschulen statt der historisch gewordenen Confessionsschulen für unser Volk ist in unsern deutschen Landen, wie die Verhältnisse sich da geschichtlich gestaltet haben, wo nicht die Noth, die Unzulänglichkeit der Mittel sie erzeugt hat, ein modernes, unkirchliches, wenigstens rein politisches, ein Erzeugnis der seichten Aufklärung rationalistischer Schulmänner oder des oberflächlichen Liberalismus aufgeklärter Stadtverordneter. Wir können uns denken, daß unter andern historischen Verhältnissen, als die unsrigen sind, die confessionslose Schule diesen widrigen Charakter nicht an sich trägt, namentlich wenn man bei der Gründung von Schulen von Ertheilung religiösen Unterrichts von vornherein ganz abgesehen und diesen vollständig der Kirche überlassen hat. Eine rechte erzieherische Einwirkung wird da freilich nicht möglich sein, doch kann man solche Schulen nicht gerade als indifferentistisch bezeichnen *). Aber ganz anders ist es,

*) Professor Hofstede de Groot in Groningen behauptete in früheren Jahren, daß in den Niederlanden besondere Schulen für die verschiedenen religiösen Gesellschaften etwas unmögliches, unnöthiges, sogar verderbliches seien (A. S. Z. 1841. S. 1691). Dagegen sprach der holländische Baron von Lynden auf der Versammlung der evang. Allianz in Berlin 1857 (Verhandlungen S. 393) die beherzigenswerthen Worte: „Von allen öffentlichen Anstalten wird keine so unmittelbar durch die Entchristlichung des Staats betroffen, als die Schule. Das haben wir leider in diesen Jahren gesehen, als ein neues Schulgesetz zu Stande kam. Bisher hatten unsere Schulen einen gemischten Charakter, und es war ein durch die Umstände bestimmtes Verhältnis der Lehrer nach der Confession vorhanden. Keine confessionelle Eigenthümlichkeit wurde verletzt; und der Grundsatz, auf dem diese Praxis ruhte, ließ sich recht gut annehmen, weil alle öffentlichen Schulen christliche waren, und die Juden ihre eigenen Anstalten hatten, so daß es sich nur noch um die beiden größeren Kirchengemeinschaften, die katholische und protestantische, handelte. Das neue Schulgesetz hat die Kinder aller Confessionen, Christen und Juden, in eine Schule zusammengedrängt unter dem lieblichen Bilde von Söhnen des gemeinsamen Vaterlandes; es hat zwar im allgemeinen das Wort christlich in sich aufgenommen; aber auch nur ein Wort, welches ein leerer Klang ist. Der Lehrer muß alle Religionsbegriffe, auch da, wo es nur Kinder einer Confession giebt, respectiren, das heißt, er muß vom Glauben schweigen. Die Bibel soll fortan ein verbotenes Buch in der Schule sein, und kein Gebet darf den Namen des Herrn Jesu enthalten, sintemal die Juden sich möchten ärgern. Neben der Staatsschule besteht freilich die freie Schule; allein es liegt in der Natur der Sache, daß diese nur eine Zufluchtsstätte für wenige sein kann. Es heißt, es gelte hier die Gewissensfreiheit; aber im Wesentlichsten gilt es hier den unleidlichsten Gewissensdruck. Um des bürgerlichen Friedens willen will man die religiöse Eigenthümlichkeit der großen Majorität des Volks ignoriren, und man sieht nicht ein, daß man dadurch nur erbittern kann und nichts weniger als Frieden schafft.... Sie aber, liebe Brüder, werden mir gewiß darin zustimmen, daß, so lange in den Schulen unterrichtet werden soll, so lange sie nicht in bloße Abrichtungsanstalten verwandelt werden, in welchen den Kindern nur mechanische Fertigkeiten beigebracht und eine gewisse Summe von Kenntnissen ins Gedächtnis eingepfropft werden sollen, so lange der Lehrer an der Erziehung seiner Schüler zu Menschen arbeiten und sie nicht bloß wie vernunftlose Thiere dressiren soll, — ich sage, so lange bedarf es auch eines höheren Princips, aus welchem der ganze Unterricht fließe und zu welchem er zurückführe."

wenn bei uns, wo wir Confessionsschulen haben, Communalschulen verlangt werden. Welche Gründe hat man zu einem solchen Bruch mit einer reich gesegneten geschichtlichen Entwicklung? Es sind weniger Gründe, wodurch man bestimmt wird, als Stimmungen und Verstimmungen. Man sagt, der Staat müße sich seine Bürger so erziehen, wie er sie zum staatlichen Leben brauche, es sei aber für dieses Leben die confessionelle Besonderung gefährlich, darum müße er in seinen Schulen die Confession vollständig ignoriren und der Kirche den Einfluß auf den eigentlichen Schulunterricht ganz abschneiden. Wir behaupten dagegen, der moderne Staat, wenn er sich indifferent verhält gegen Religion und Confession, wenn er keine religiöse Eigenthümlichkeit gelten lassen will, wenn er in abstracter Höhe über dem Lebensvollsten, was in seinen Bürgern sich findet, der energischen Gläubigkeit, hinschwebt, ist ein saft- und kraftloser Gesell, der wie Pilatus fragt: Was ist Wahrheit? der aber darum zum Meister der Schule untauglich ist und der wohl thut, wenn er die Kirche um ihren Beistand bittet, daß sie die jungen Herzen für ihn gewinne, daß sie lebendige Christenmenschen und so auf die einfachste Weise treue Bürger und feurige Patrioten heranziehe. — Man sieht es als eine Forderung der Billigkeit an, wenn den bürgerlichen Gemeinden überlassen bleibt, in den Schulen nur die bürgerliche Gemeinde ins Auge zu fassen, da ja die Schulkosten aus der Kasse der bürgerlichen Gemeinde bestritten werden. Dagegen ist geltend zu machen, daß auch da, wo die Bedürfnisse der Kirche und Schule nicht von den Mitteln der kirchlichen Stiftungen befriedigt werden, die Communalsteuer doch am Ende von concreten Menschen und nicht vom abstracten Bürgerbegriff bezahlt wird und daß, will man billig sein, der katholische oder evangelische Bürger sein Geld nicht darf ausgegeben haben für die Errichtung einer farblosen Schule, in welcher die Kinder Gefahr laufen, am Glauben der Väter Schiffbruch zu leiden. Dazu ist's eine philisterhafte Anmaßung, wenn der bürgerliche Gemeinderath, weil er die Geldmittel giebt, nun meint, auch der Schule sein geistig Antlitz aufdrücken zu können: sie hat andern Mächten zu dienen und ihre Inspiration wo andersher zu empfangen als von der Rathhausstube. — Der eigentliche Grund übrigens, welcher gegen die Confessionsschulen wirksam ist, liegt wo anders: er liegt in der Aufklärung, in der Verstimmung gegen das Positive in der Religion, gegen die Bibel, gegen das Bekenntnis, in dem Liebäugeln mit allem, was einen Geschmack von Toleranz, Freiheit im Sinne der Durchschnittsbildung hat. Diese Aufklärung hat das Idol der Communalschule geschaffen, in welcher gar keiner oder ein allgemeiner Religionsunterricht ertheilt, die Religion in einer Weise getrieben werden soll, daß die Unterschiede zwischen Katholiken und Protestanten, ja zwischen Christen und Juden indifferent bleiben, in welcher also von Luther nicht, ja nicht einmal von Christus mit der Wärme des Glaubens gesprochen werden darf, und folgerichtig die ganze große menschheitliche Bewegung, die sich um solche Namen dreht, höchstens als eine vorübergegangene aber nicht als eine lebendig fortwirkende erscheinen soll. Das heißt aber vom Dienst der Schule ausschließen alle charaktervollen, energischen Persönlichkeiten, und die Kinder den Händen der Charakterlosesten und Schwächlichsten am Geiste überliefern, die in dieser bewegten Zeit gefunden werden mögen.

Wir müßen das Verlangen nach der Communalschule als eines der Symptome der Aufklärungskrankheit ansehen, welche unser Volk vom sichern Boden des positiven Christenthums wegzureißen, und weil denn doch ein gutes Theil auf demselben beharren will, das Volk auseinander zu reißen droht. Weil wir aber ein gesundes und darum einheitliches Leben des Volks wünschen, können wir nicht wollen, daß eine feindselige Trennung von Kirche und Staat ihre verwirrenden Wirkungen auf dem harmlosen Gebiete der Kinderseelen äußere: um des unverwirrten, einheitlichen, gesunden Volkslebens willen wünschen wir Confessionsschulen. Wie soll die Schule die Kinder erziehen, wenn sie nicht Confessionsschule ist? Es kommen ja nicht Kinderabstracta mit sechs Jahren zur Schule, denen diese nun einen beliebigen Inhalt zu geben hätte: es

kommen getaufte Christenkinder aus christlichen Familien, in denen ein bestimmtes, ausgeprägtes geistliches Leben waltet. So soll es wenigstens sein. Nun hat die Kirche durch die Taufe einen unschätzbaren Grund zur Erziehung gelegt, sie hat die Familie ermahnt, auf diesem Grunde fortzubauen, die Familie hat sich bemüht, das gesammte kindliche Denken, Fühlen und Wollen in Beziehung zu dem himmlischen Vater und seinem eingebornen Sohn zu setzen; die Kinderseele knospet in Glaube und Liebe. Und die Schule soll dies alles nicht wissen, nichts thun, daß die Knospe aufbreche, sie soll von dem Köstlichsten, was es giebt, vor dem Kinde nicht reden, oder wenn sie davon redet, soll sie das knospende Leben mit dem kalten Hauch eines allgemeinen Religionsunterrichts erdrücken? Was ist das für eine Erziehung, der es verboten ist, ins Allerheiligste der Kinderseele hinabzusteigen! Die Schule kann nicht erziehen, wenn sie nicht bekennen darf. Sie kann aber auch nicht unterrichten, wie sie soll. Sie kann vor Allem den Unterricht nicht geben, welcher der Kern alles Volksunterrichts sein muß, den Unterricht in der Religion. Die Kirche, die lange, bevor der Staat daran dachte, Schulen gegründet hat, um das Volk im Christenthum zu unterweisen, muß darauf bestehen, daß die Kinder in den Schulen auch nach ihrem Bekenntnis in der Religion unterrichtet werden. Und der Staat, wenn er sich darauf besinnt, was die Kirche ist, und was sie, auch ihm zum Heile, vermag, wenn sie Freiheit hat, wird sich hüten, in ein Gebiet sich zu mischen, welches der Kirche eigenthümlich gehört und auf welchem er selbst seine Unzulänglichkeit eingestehen muß. Wer Religionsunterricht ertheilen will ohne Bibel, ohne Katechismus, ohne unsere Kirchenlieder, ohne sich mit den Kindern in den mächtigen Strom heiliger Geistesbewegung, der durch die Jahrhunderte geht, hineinzustellen — der kann keinen ertheilen (vgl. den Art. Religionsunterricht). Und wir müßen zweifeln, ob er überhaupt in irgend einem anderen Fache des Volksschulunterrichts einen nachhaltigen, segensreichen Einfluß haben wird, wenn nicht durch all sein Arbeiten hindurch die Kraft einer festen Glaubensüberzeugung sich verspüren läßt. Rechnen und Schreiben — das mag etwa gelehrt werden können ohne alle Beziehung auf den Glauben. Aber Singen? Man nehme aus der evang. Schule unser evang. Kirchenlied heraus — hat man ihr nicht ihre festliche Weihe herausgenommen, das wirksamste Mittel, die heiligsten und gewaltigsten Dinge der Jugend in herzerquickender Weise nahezulegen? Sprache? Haben selbst unsre Dichterheroen von Luthers Bibel gelernt — welche Sprachlehre, welches Lesebuch wird sie für unsere Jugend ersetzen können? Geschichte und Geographie — sollen wir den Lauf der Menschheit der Länge nach, die Bewohner der Erde der Breite nach kennen lernen ohne ein Urtheil zu haben über Jerusalem und Babel, über Wittenberg und Rom? Naturkunde — sollen die Kinder nicht, wie die Frommen des Alten Bundes und wie der Herr selbst, in den Werken der Schöpfung Gottes unsichtbares Wesen, im Licht sein Kleid in der Erde den Schemel seiner Füße, in der ganzen Natur ein vergänglich Sinnbild der ewigen Dinge schauen? Man setze der Schule einen Lehrer vor, bei dem alles aus einer heiligen, einheitlichen Anschauung und Ueberzeugung quillt — auf jeden Punct des peripherischen Lebens wird vom Centrum des Glaubens ein Lichtstrahl leuchten: es wird nichts von dem, was ein Menschenherz in seinen Tiefen zu erfassen vermag, mehr übrig bleiben, was nicht in einem gewissen Sinne confessionell wäre. Wir sind überzeugt, daß in der Communalschule, ob nun confessioneller Unterricht durch die Kirche bei ihr vorausgesetzt wird oder durch sie unterdrückt werden soll, der Lehrer der besten Kraft zur Erziehung, der seligsten Wonne des Unterrichts entbehren muß. Wir halten darum was wir haben. Das Streben nach rein erzieherisch wirkendem, die Kinder in der tiefsten Lebenswurzel erfassendem Unterricht, der nicht allein Unterricht in der Religion, sondern auf allen Gebieten selbst religiös ist, das Streben nach einer gesunden, nicht kirchlichen allein, sondern in gewissem Grade auch nationalen Bildung des Volks fällt uns zusammen mit dem Beharren in der Confessions-, d. h. in der gut evangelischen Schule, wie sie von Luther, Francke und so vielen theuren Gottes-

männern der neuern Zeit erstrebt und zu einem guten Theil ins Leben gerufen worden ist *).

Man hat sich auf der Seite der Freunde des allgemeinen Religionsunterrichts, in völliger Verkennung der Macht religiöser Principien, der Täuschung hingegeben, als würde die Toleranz durch die Communalschulen gefördert. Das wäre freilich eine schöne Aufgabe, wenn man nur nicht, sobald auf dieser Seite von Toleranz geredet wird, fürchten müßte, es werde darunter verstanden: die Anerkennung der eigenen Meinung als der allein berechtigten, weil allein vernünftigen, mit Ausschluß jeder andern, die nach positiver Religion schmeckt. In Zeiten vorherrschender Toleranz wird das Zusammensein von Kindern verschiedener Confession in einer Schule ertragen. Wir haben solche Lebensbilder aus vergangenen Jahren vor uns, die uns in den Tagen wieder erwachter Leidenschaftlichkeit auf religiösem Gebiete wegen ihres harmlosen Charakters auf den ersten Anblick wohlthun: evangelische Beamtenkinder in einer katholischen Schule, welche den Meßdienst in der Kirche, wenn die Reihe an sie kommt, wie ein phantastisches Spiel gerne mitmachen; katholische Kinder in der evang. Schule, welche die Ohren nicht verschließen können, wenn die schöne Geschichte von Martin Luther erzählt wird, sondern mit ganzer Aufmerksamkeit zuhören; Judenkinder, die besser als manches Christenkind vom Heiland zu erzählen wissen und mit ganzer Kindeslust singen: „Jesu, komm doch selbst zu mir!" Der lebendige Glaube aber wird bei aller wahren Toleranz, deren er fähig ist, einen solchen Indifferentismus nicht billigen, die Communalschulen nicht ertragen. Weder der Katholik, noch der Protestant, noch der Jude wie er sein soll, erträgt die Vergleichgültigung des religiösen Bekenntnisses **). Die Einführung der Communalschulen würde dazu beitragen, den Riß in der deutschen Christenheit noch klaffender zu machen, die religiöse Eifersucht noch mehr zu erregen. Jede Confession würde nach ihrem Rechte verlangen. Der Staat würde am Ende nicht die Schulen, aber sofern er nicht seine Toleranz mit den schärfsten Zwangsmaßregeln durchführen wollte, die Schüler zum größten Theile verlieren. Solchen Erscheinungen gegenüber, daß gegenwärtig der katholische Episkopat Deutschlands den gesammten Unterricht der kathol. Jugend für sich verlangt, daß auf evang. Seite die Geistlichkeit mit neuem Eifer ihre Rechte an der Schule geltend macht, um sie evangelisch zu erhalten, daß selbst Gymnasien eigens gegründet wurden, um auf ihnen das evang. Bekenntnis pflegen zu können, scheint die Communalschule ein Unding. Lebensmächte, welche die Geschichte machen, lassen sich nicht durch ein farbloses Räsonnement beseitigen ***).

*) Die Frage über einen „allgemeinen Religionsunterricht" wird in dem Art. Religionsunterricht weiter zu besprechen sein; die Literatur darüber findet sich in Rackes pädag. Jahresbericht von 1851. Jahrg. VI. Eine treffende Zurückweisung des Verlangens nach allgemeinem Religionsunterricht enthält die Anekdote von dem pommerschen Pastor, der dem Wunsch seines Schulzen, diese Forderung der neuen Zeit auch in ihrem Dorfe verwirklicht zu sehen, scheinbar nachgab und als derselbe vergnügt ihn verlassen wollte, ihm nachrief: Ei, Schulze, könnte ich nicht einen Vogel haben? Der Schulze freut sich den Gegendienst leisten zu können und fragt nur, was für einen der Herr Pastor wünsche? Er schlägt allerlei Arten vor, wird aber mit allem zurückgewiesen, bis der Pastor endlich ungeduldig sagt, er wolle keinen Finken und keinen Zeisig, sondern einen allgemeinen Vogel; jetzt gehen dem Schulzen die Augen auf und er nimmt die Bitte, mit der er gekommen, beschämt zurück. D. Red.

**) „Kein aufrichtiger Katholik wird es gerne sehen, wenn seine Kinder eine Schule besuchen, worin das Kreuz beim Gebet auffallend gefunden, vielleicht gar belächelt wird, — und ein echter Protestant wird es sich nicht gefallen lassen, wenn in dem Schulgebete die Mutter Gottes angerufen werden sollte" (Curtman). D. Red.

***) So ist der allgem. Rel.unterricht z. B. in Nassau, wo er durch ein Edict von 1817 eingeführt wurde, bereits durch Verfügung vom Jan. 1846, hauptsächlich auf Betreiben des bischöfl. Ordinariats, wieder aufgehoben worden. Die dort getroffenen Bestimmungen sind übrigens für die ganze Sache charakteristisch; der Lehrplan von 1817 führte den allg. R.U. für die

So ist es denn trotz dem Sturm der letzten Jahrzehnte auf die Kirche und ihren Einfluß auf die Schule im wesentlichen bei den alten Einrichtungen geblieben und wird so bleiben. Kirche, Staat, Haus werden bei einiger Selbstbesinnung erkennen, daß sie am besten thun, wenn sie in Bezug auf die Schule friedlich zusammenstehen, thun, was jedes kann, und dem andern überlassen, was seines Amtes ist. Die hohe Schule mag des confessionellen Charakters entbehren; da mag der in seinem Glauben und Bekenntnis herangereifte Jüngling, der einst eine leitende Stellung im Volke einnehmen soll, in freier Forschung und Beobachtung die mannigfaltigsten Geistesbewegungen kennen lernen *). Das Gymnasium aber wird wohl thun, wenn es einen möglichst confessionellen Charakter bewahrt (vgl. Vilmar, Schulreden: von der Pflege des kirchlichen Bewußtseins in den Gelehrtenschulen); ein charakterloser Unterricht würde die Lehrer alles Credits bei der Jugend berauben, die gerade jetzt im Alter des idealsten Fluges steht. Was soll aber ein charaktervoller, kirchlicher, ein katholischer Geschichtslehrer der protestantischen Jugend oder umgekehrt? (s. auch d. Art. Simultangymnasium). Ganz entschieden muß endlich in der Volksschule der confessionelle Charakter festgehalten werden, wie das im ganzen in Deutschland sich findet. Es wird so ziemlich aus dem Sinne aller verständigen Regierungen gesprochen sein, was im Sinne des Königs ein Circular des königl. preuß. Ministeriums der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten vom 27. April 1822 sagt: „Die Erfahrung hat gelehrt, daß in Simultanschulen das Hauptelement der Erziehung, die Religion, nicht gehörig gepflegt wird und es liegt in der Natur der Sache, daß es nicht geschehen kann. Die Absicht, durch solche Schulen größere Verträglichkeit unter den verschiedenen Glaubensgenossen zu befördern, wird auch selten oder niemals erreicht, vielmehr artet jede Spannung, die unter den Lehrern verschiedener Confession oder zwischen diesen und den Eltern der Schuljugend ausbricht, gar zu leicht in einen Religionszwist aus, der nicht selten eine ganze Gemeinde dahinreißt; anderer Uebel, die mit Simultanschulen verbunden sind, nicht zu gedenken. Des Königs Majestät haben dieser Ansicht des Ministeriums in der Kabinetsordre vom 4. Oct. v. J. ausdrücklich beizupflichten geruhet. Dergleichen Anstalten können daher nicht Regel sein. Ausnahmen finden statt, wenn entweder die offenbare Noth dazu drängt, oder wenn die Vereinigung das Werk freier Entschließung der von ihren Seelsorgern berathenen Gemeinde ist und von der höheren weltlichen und geistlichen Behörde genehmigt wird" (Kirsch, I. 159) **). Die Confessionsschule soll die

4 ersten Schuljahre ein und verlangte für Cl. I, Abth. 1: „Anleitung zur Beobachtung der eigenen Empfindungen und Gefühle, Erweckung des sittlichen und religiösen Gefühls, sowohl durch Entwicklung der Wahrheiten und Aussprechen derselben in Sentenzen und Sprüchen, als durch Erzählungen aus dem kindlichen Leben"; Abth. 2: „Gott als Schöpfer, Erhalter, Gesetzgeber und Vater aller Menschen dargestellt in Natur, Leben, in den Aussprüchen des Gewissens; Erzählungen aus der biblischen Geschichte und biogr. Darstellung der frommen Männer des A. T." u. s. f. In Schulen gemischter Confession wurde dem Lehrer die Ertheilung jedes dogmatischen R.U. in Gegenwart aller Schüler untersagt und ob die Minorität dem Schulreligionsunterr. beiwohnen wolle, war von der Bestimmung der Eltern abhängig gemacht; 1829 wurde verfügt, in gemischten Schulen dürfe während des Unterrichts weder aus einem Kirchengesang- oder Gebetbuch, noch in dem Katechismus gelesen, gesungen oder gelehrt werden, sondern nur in den confess. Religionsstunden; in Ansehung des Gebets zum Anfang und Schluß der Schule sollten sich die Geistlichen beider Confessionen über die Formeln vereinigen, die dann der Landesregierung zur Einsicht vorzulegen waren. D. Red.

*) Doch verlangen die katholischen Bischöfe für Hochschulen, welche gemischten Bevölkerungen gemeinsam sind, neben den evangelischen auch katholische Professoren, z. B. der Geschichte und der Philosophie. D. Red.

**) Da, wo die Gemeindeschulen Kinder der Noth sind und die confessionelle Minderheit einmal keine eigene Schule haben kann, ist es Aufgabe des Staats, die Rechte derselben auf Religionsunterricht für ihre Kinder, so wie auf Schutz gegen Proselytenmacherei möglichst zu

Regel bilden. Wo in einer Gemeinde nur Eine Confession sich findet, versteht sich der confessionelle Charakter der Schule von selbst. Wo in einer Gemeinde die Kinderzahl beider Confessionen hinreicht, daß jede ihre eigene Schule habe, müßen auch die Mittel aufzubringen sein, um solche Confessionsschulen zu errichten. Schwieriger wird die Frage, wo die eine Confession nur eine Minderheit von Kindern hat, welche nicht die genügende Zahl erreicht, für welche nach dem Gesetz eine neue Schule von der Gemeinde gegründet werden muß. Da muß die Minderheit, wenn sie sich nicht selbst helfen kann, sich freilich in die Verhältnisse schicken. Es tritt aber dann in besonders starkem Grade die Pflicht an die Kirche der Minderheit hervor, ihre Diaspora nicht zu versäumen *). Wie vielen evang. Schulen in kathol. Orten hat der Gustav-Adolfs-Verein schon ins Leben geholfen! Ist die Minderheit aber so klein, daß eine Schule nicht gegründet werden kann, so hat die Familie, will sie eine kirchliche sein, die ernste Verantwortung, daß den Kindern der Besuch der Schule der andern Confession nicht zum Abfall vom Glauben ausschlage **). Unter allen Verhältnissen aber können Staat und Kirche, indem sie Schulen errichten, das Haus nicht der Pflichten gegen die Kinder entbinden. Am frommen Sinn des Hauses wird am Ende immer wieder jeder Versuch, der Erziehung und dem Unterricht den festen Boden des Christenthums zu entziehen, scheitern. Denn was vermag alles Gerede gegen die alten geschichtlichen Grundlagen der Schulen, wenn die Hausväter festen Christenmuthes sprechen: „Ich und mein Haus, wir wollen dem Herrn dienen!" **W. Baur.**

Confirmation und Abendmahl. — Literatur: Palmer, Evang. Katechetik 4. Aufl. 1856. S. 589. — Höfling, das Sacrament der Taufe, namentlich Bd. II, Cap. 2: das Katechumenat der Christenkinder 1846—48. — Bachmann, die Geschichte der Einführung der Confirmation innerhalb der evang. Kirche, 1852. — Kliefoth, liturg. Abhandlungen. Bd. III, Abth. 1. Die Confirmation, 1856. — Nitzsch, praktische Theologie II. Bd., namentlich II. Buch S. 446 ff. —

Die Confirmation läßt sich nicht wie Taufe und Abendmahl auf einen bestimmten Befehl und eine ausdrückliche Verheißung der Schrift zurückführen, wohl aber aus dem Wesen der Taufe und des Abendmahls als eine treffliche kirchliche Einrichtung begründen. Sie hat darum nicht das Ansehen eines von Gott selbst eingesetzten, zur Seligkeit nothwendigen Sacraments, sondern nur die Bedeutung eines von der Kirche aufgerichteten, das geistliche Leben fördernden Brauches. Sie stellt sich zwischen die beiden Sacramente als eine von der Taufe geforderte, zum Abendmahle befähigende Frucht der Wirksamkeit des Wortes. Wie hoch man auch die in den neugebornen Kindern schlummernde Empfänglichkeit für die Gnade anschlagen mag, so daß manche kein Bedenken tragen, sie gradezu Glaube zu nennen, so wird doch nicht leicht jemand so weit gehen, diese passive Empfänglichkeit jenem Glauben gleich zu achten, den der Apostel Röm. 10, 14. 17; vgl. Röm. 10, 8. 9. 10 meint, der, wenn man das Wort Glaube nennt, gemeinhin darunter verstanden wird und der sich unläugbar als ein durch das gepredigte Wort in einem Hörfähigen gewirktes selbstbewußtes, freies und freudiges Ergreifen der Gnade darstellt. Dieser bewußte und freie Glaube der erschlossenen Subjectivität ist es, den die Schrift von allen, die zum Bewußtsein erwacht und der freien Aneignung

sichern. Die in den einzelnen Ländern geltenden gesetzlichen Bestimmungen s. in den betreffenden Schulbeschreibungen; vgl. auch oben Anm. 1. D. Red.

*) In den meisten Fällen wird der Geistliche, der für den Gottesdienst der Minderheit zu sorgen hat, auch den Schülern den Religionsunterricht ertheilen können. — Mit einer scrupulösen Gewissenhaftigkeit, wie sie auch allen Schulverwaltungen überwiegend katholischer Länder zu empfehlen wäre, sind die Grundsätze über das Verfahren bei Besetzung der Lehrstellen in gemischten Schulbezirken und was damit zusammenhängt im Herzogthum Nassau abgewogen, wie dies namentlich aus einem Generalrescript an die Herzogl. Schulinspectoren vom 8. Dec. 1857 des Näheren zu ersehen ist. D. Red.

**) Ueber ein anderes Mittel Abhülfe zu treffen vgl. den Art. Wanderlehrer. D. Red.

des Heils fähig sind, als eine Bedingung des Heils verlangt. Und die Kirche, so gewiß sie das Recht hat, Kinder zu taufen, so gewiß hat sie die Pflicht, die Getauften durch das Wort zu solchem Glauben zu bringen. So fordert die Taufe den Unterricht im Worte zum Glauben und da das andre Sacrament ohne Zweifel Selbstbewußtsein, Selbstprüfung, Selbstglaube voraussetzt als Bedingung des Genusses zum Heil, so erscheint es natürlich, daß kein Getaufter zum Abendmahl zugelassen werde, von welchem die Kirche nicht die Ueberzeugung gewonnen, daß er wisse, was das Sacrament bedeutet, daß er den hülfsbedürftigen Zustand seines Herzens kenne und daß er glaube, es könne ihm durch Christum allein, der sich zuerst in der Taufe seiner angenommen, auch ins künftige geholfen werden und Christus biete ihm Hülfe im hl. Abendmahl dar. Wie also die Kindertaufe nur in der Voraussetzung des künftigen Lehrens, so soll das Abendmahl nur unter der der vorausgegangenen Unterweisung gespendet werden. Damit ist freilich nur diese katechetische Unterweisung und eine dem ersten Abendmahlsgenuß unmittelbar vorausgehende Prüfung des Erkenntnis- und Glaubenszustandes des sich zum erstenmal Meldenden, das sogenannte Beichtverhör, begründet, nicht die Confirmation als eine öffentliche, feierliche, kirchliche Handlung. Aber es scheint für den vorausgehenden Unterricht heilsam, den Ernst der jungen Communicanten fördernd, erbaulich für die Gemeinde und der Würde der Kirche gemäß, daß ein so wichtiger Schritt als das Heraustreten der Jugend aus der Gemeinde der nur Getauften in die Abendmahlsgemeinde öffentlich und feierlich begangen werde. Nicht der Taufe soll durch die Confirmation etwas geraubt, nicht dem Abendmahl soll mit ihr vorgegriffen werden; aber sie soll eine durch das Wort vermittelte feierliche Hinüberleitung aus der Gnade des einen in die Gnade des andern Sacramentes sein. Oeffentlich soll der Täufling Rechenschaft ablegen des Grundes der Hoffnung, die er hat, öffentlich sagen, was bei seiner Taufe für ihn bekannt und gelobt worden sei, das bekenne und gelobe er, durch Gottes Gnade zum Glauben gebracht, nun auch aus Herzensgrunde, und weil unzweifelhaft, unbeschadet der durch die Taufe empfangenen Geistesgabe, dem Confirmanden ein neues Maß des Geistes Noth thut und die Schrift sagt, daß der himmlische Vater den heiligen Geist giebt denen, die ihn darum bitten (Luc. 11, 13), so soll von der Gemeinde für die Confirmanden eine feierliche Fürbitte geschehen, und diese Fürbitte mag dann in Gestalt eines Segens, ohne daß sich eine Meinung von sacramentaler Bedeutung damit verbände, durch Handauflegung jedem einzelnen zugeeignet werden. Und durch dies alles, die Prüfung der Confirmanden, ihr Bekenntnis und Gelübde, sodann durch Fürbitte und Handauflegung wären dann die jungen Christen feierlich an ihren Taufbund erinnert und zum Genuß des Abendmahls fähig erklärt worden.

Keineswegs hat die evang. Kirche diese Gedankenentwicklung sofort durch Einführung der Confirmation praktisch vollzogen. Eben weil die Confirmation nicht als Sacrament in der Schrift erscheint, gab es im Anfang der reformatorischen Kirche und giebt es heute mancherlei Anschauungen über dieselbe. Reformirte und Lutheraner waren einig in der Verwerfung der katholischen Firmelung als eines Sacramentes; in der Anschauung von der Confirmation giengen sie, bei viel gemeinsamem, darin auseinander, daß im ganzen die Lutheraner größeres Gewicht auf die Kindertaufe legten und insofern sich kühl gegen die Confirmation verhielten, die Reformirten das freie Bekennen und Sich-stellen unter die Zucht der Kirche von Seiten der Heranwachsenden stärker betonten und darum der Confirmation günstiger waren. Doch begründete das keinen sehr wesentlichen Unterschied in der Praxis, die sich weniger durch das Eigenthümliche der Confession, als durch die innerhalb der Confession vorhandenen Richtungen und im Laufe der Zeit hervortretenden Bestrebungen gestaltete. Zunächst rief der Widerwille Luthers und seiner treuesten Anhänger gegen das „Gaukelwerk" und den „Lügentand" der katholischen Firmelung, die auf keinem Schriftgrund ruhte, aber die schriftmäßige Taufe spoliirte, eine Abneigung gegen die Confirmation hervor. So finden wir in den sogenannten gnesiolutherischen Gemeinden des mittleren Deutschlands im Jahrhundert der

Reformation keine Handlung, welche unsrer heutigen Confirmation gleich käme, sondern nur die vorhergehende Katechismusübung und die Einrichtung, daß die Kinder, welche zum erstenmal zum Tisch des Herrn gehen wollten, vorher dem Geistlichen zugeführt wurden, daß dieser sie wegen ihrer Reife prüfe, also ein Beichtverhör anstelle. In evang. Gemeinden des nördlichen, südlichen und südwestlichen Deutschlands erscheint dagegen die eigentliche Confirmation, bald als eine evang. Erneuerung der Firmelung, bald durch den überwiegenden Einfluß eines Theologen, der ihr eine eigenthümliche Begründung zu geben vermag, bald durch den besondern Charakter einer Territorialkirche und die Reibungen derselben mit den Wiedertäufern begünstigt. Aber die Auffassung derselben ist verschieden. Während sie in Pommern, wo sie sehr frühe erscheint, einen wesentlich katechetischen Charakter hat und in der Prüfung, Fürbitte und Segnung, „gleichwie der Herr Christus über die Kinder betete und sie segnete mit Auflegung der Hände", besteht, wird sie in der hessischen Kirche zwar ausdrücklich nicht als Sacrament betrachtet, sondern die Auflegung der Hände als eine sehr alte Ceremonie angesehen, „von den Vätern und Kirchendienern, beide vor und nach Christo gewöhnlich gebraucht, wenn sie begehrten, daß Einem insonderheit vor andern christliche Gaben des heiligen Geistes mitgetheilt würden," aber daß damit der Handauflegung doch eine den hl. Geist mittheilende und nicht bloß die Fürbitte zueignende Kraft beigemessen ward, scheint die aus der hessischen Kirche auch weiterhin gebräuchlich gewordene Formel bei der Handauflegung zu beweisen: nimm hin den hl. Geist, Schutz und Schirm vor allem Argen u. s. w. Je vereinzelter nun die Confirmation in dem reformatorischen Zeitalter erscheint, desto leichter konnte ihre Weiterentwicklung durch die innerhalb der evangel. Kirche geführten Parteikämpfe zurückgehalten werden, ja das Bestehende durch die vom dreißigjährigen Kriege herbeigeführte geistliche Verwüstung wieder so ziemlich vom Boden der evang. Kirche verschwinden. Bezeichnend ist es, daß die bedeutendsten Dogmatiker des 16. und 17. Jahrhunderts, ein Selneccer, Quenstädt, Hollaz, Buddeus, selbst wenn sie von der kathol. Firmelung widerlegend sprechen, der evang. Confirmation mit keinem Worte gedenken. Es mußte ein neuer Anlauf genommen werden, wenn sie allgemein sich Bahn brechen sollte. Derselbe ging von einer Richtung aus, die im Gegensatze zur todten Orthodoxie, zum fleischlichen Sichverlassen auf die Taufgnade, theils von Seiten der Geistlichen, die nicht Ernst genug zum katechetischen Unterricht brauchen, theils von Seiten der Pfarrkinder, die ihre Seligkeit nicht mit Furcht und Zittern schaffen wollten, auf einen die Bekehrung wirkenden Unterricht, auf eine kräftige Erinnerung an den Taufbund, ja eine Erneuerung desselben, auf ein gläubiges Bekenntnis und namentlich auf ein feierliches Gelübde drang. „Viele ruhen darin," schrieb Großgebaur, „wie sie denn leider! oft so gelehret werden, daß sie in der Taufe bekehret worden und von der Taufe an bekehrte Christen seien.... Die Bekehrung aber kommt durchs Wort Gottes. Aber wie viele sind deren unter uns, die da wissen oder sich besinnen können, daß sie je sollten das Wort Gottes so betrachtet oder gehört haben, daß sie dadurch einen Zug vom Vater gefühlt, die Macht Gottes im Worte empfunden und bis auf die Durchstechung des Herzens dasselbige gehört und von derselbigen Zeit an ihre Herzen sind verändert worden.... Ach, wie wohl thäten hier die Diener Gottes, wenn sie den armen Leuten aus dem Traume hülfen und ihnen sagten, daß zu dem empfangenen Sacrament der Taufe ein durchs Wort Gottes bekehrtes und erleuchtetes Herz kommen müßte, sobald das Kind zwischen seiner rechten und linken Hand Unterschied machen kann." (Bachmann, S. 130 f.) Er nennt die Confirmation, die er empfiehlt, ein „gleichsam aufs Neue zum Taufbad führen." Was Großgebaur wünschte, das hat Spener in unermüdlicher Arbeit ins Werk gesetzt, von lutherischer Anschauung ausgehend und sie im wesentlichen festhaltend, aber mit dem ernsten Streben, den todten überlieferten Glauben zu lebendigem Glaubensbesitz zu machen. Die katechetische Unterweisung ward mit neuem Eifer getrieben, auf die innere Aneignung des Wortes, auf das Umsetzen der Lehre ins Leben, auf Erweckung und Bekehrung ward großes

Gewicht gelegt, der Unterricht bekam einen mehr seelsorgerlichen Charakter, der eigentliche Confirmandenunterricht im Pfarrhaus bildete sich aus, das Examen sah mehr auf Erkundung des Herzenszustandes als des Stehens in der Kirchenlehre, das Bekenntnis ward nicht mehr wie sonst allgemein im Symbol der Kirche, sondern in selbstverfaßten Worten abgelegt und trat allmählich hinter dem „Verspruch", dem Gelübde zurück, und wie die Taufe nach 1 Petr. 3, 21 vorzüglich als Bund zwischen Gott und den Menschen aufgefaßt ward, so die Confirmation als Erneuerung des Taufbundes. Was bei Spener durch den soliden Grund orthodoxer Lehre, auf dem er stand, noch gemildert war, das schlug bei den Jüngern, z. B. dem Tübinger Matth. Pfaff kräftiger durch, als eine heilsame Reaction zwar gegen todte Orthodoxie, aber auch als eine Erweichung der Objectivität des Sacramentes und Worts. Die Confirmation ward in Folge dieser Bewegung im vorigen Jahrhundert allgemein eingeführt. — Der Rationalismus hat dann in seiner völligen Haltungslosigkeit zwar äußerlich die liturgischen Bestandtheile der Confirmation beibehalten, aber unfähig, die Kraft des Sacraments und Wortes zu fassen, ein willkürliches subjectivistisches Gemenge von Unterricht gegeben, darauf sich entweder das alte kirchliche Bekenntnis ablegen lassen, das zum ganzen sonstigen Charakter der Handlung nicht paßte, oder ein neues fabricirt, hat in seiner Vorliebe für gute Vorsätze solche in feierlichem Schwur von den Kindern abgenommen, und in sentimentalen Reden und unkirchlicher Handlung aus der Confirmation wieder ein „Gaukelspiel" und „Lügentand" gemacht, über welchem das Sacrament der Taufe in den dunkelsten Schatten gestellt ward. Je mehr der Herr der Kirche zurücktrat, desto gespreizter drängte sich der Diener hervor, je weniger man aus dem Worte Gottes sich zu erbauen wußte, desto mehr suchte man durch menschliche Erfindungen zu rühren, je moralischer die Lehren wurden, desto unmoralischer gaben sich die jungen Communicanten noch am Tage der Confirmation der weltlichsten Zerstreuung und dem üppigsten Genuß hin. Da konnte es geschehen, daß durch ein Versehen des Druckers am Tage vor dem Acte in einem Localblatte schon zu lesen war, wie rührend der gefeierte Pfarrer es wieder gemacht, daß vor der Einsegnung vom Chore herab neben den Altar ein Schüler trat und mit dem Sprecher der Confirmanden dieses vom Pfarrer verfaßte Zwiegespräch hielt: „Lebt wohl! vergeßt die treuen Freunde nicht!" — „Es bleibt euch unser Herz, bis es im Tode bricht," daß am Tage der Feier und am Tage darauf Schaaren neuer Abendmahlsgenossen, ohne Führung und Aufsicht von Pfarrer, Lehrer, Eltern, die Vergnügungsorte der Gegend trinkend und jubelnd durchschwärmten. Es ist diese Weise im Abnehmen, im Ersterben. Der neu erwachte Glaubenseifer und Lebensernst unter den Dienern der Kirche hat sich der Confirmation angenommen, es wird treulich unterrichtet, gebetet, gewacht. Auch wird von den Männern der Wissenschaft emsig geforscht und erörtert. Doch liegt die Theorie der Handlung noch in der Gährung, und sowenig ist auch heute eine Uebereinstimmung in der Auffassung zu finden, daß z. B. von zwei eifrigen Vertretern des Bekenntnisstandes der luth. Kirche, Kliefoth und Vilmar, der erstere an der rein katechetischen Auffassung festhält, der andre dagegen der mehr sacramentalen Auffassung der hessischen Kirche eine exegetisch-dogmatische Unterlage zu geben sich bemüht, und daß in den agendarischen Formularien unsrer Zeit verschiedne Auffassungen sich vermengen.

Sollen wir nun den **Begriff** der Confirmation bestimmen, so sagen wir: **die Confirmation ist diejenige öffentliche kirchliche Handlung, durch welche der die Abendmahlsfähigkeit der getauften Jugend bezweckende Unterricht abgeschlossen, mit den Katechumenen eine Prüfung in der Lehre der Kirche vorgenommen, von denselben das Bekenntnis abgelegt und Gehorsam gegen den Herrn und seine Kirche gelobt, für dieselben Fürbitte eingelegt und jedem einzelnen unter Handauflegung mit Segenswunsch zugeeignet und damit der sofortige Zutritt zum Tisch des Herrn eröffnet wird.**

Die Bedeutung der Confirmation für die christliche Erziehung leuchtet nun sofort in die Augen. Denn beide, Confirmation und Erziehung, berühren sich in ihrem Zweck aufs innigste. Beide trachten darnach, jede in ihrer Weise, daß das Kind durch lebendige, selbstbewußte und selbstthätige Aneignung der von oben gegebenen Kräfte werde, was es durch Gnade schon ist. Erziehung und Confirmation haben beide nicht damit zu thun, das Kind zur Verwirklichung eines in unbestimmtem Umrisse vorschwebenden Ideals anzutreiben, sie kommen darin zusammen, daß sie ein durch Gottes Gnade dem Kind vorgehaltenes, ja in die noch schlummernde Seele eingeschriebenes Ideal zum innigen Erfassen, zur freudigen Verwirklichung durch das Kind zu bringen trachten: das Ideal für Erziehung und Confirmation ist das Kind Gottes, der nach dem Bilde dessen, welcher der Abglanz der Herrlichkeit Gottes und das Ebenbild seines Wesens ist, erneuerte Gottesmensch, wie ihn nach allen Seiten die hl. Schrift beschreibt. Und weil Erziehung und Confirmation sich so innerlich berühren — wie könnte da das Haus und die Schule erziehen, ohne auf die Confirmation Rücksicht zu nehmen? Wie könnte da die Kirche confirmiren, ohne bei der Vorbereitung auf die Handlung auch in die Erziehungsarbeit miteinzugehen und sich mit dem Haus und der Schule als Bundesgenossin zusammenzustellen? Und welche Bedeutung muß ein so heiliges, die innerste Persönlichkeit mit den Schauern des Bußernstes und der Glaubensfröhlichkeit durchdringendes Werk wie das erste Abendmahl für die Erziehung haben! — Wir müssen zusehen, wie sich vom erzieherischen Gesichtspuncte aus die Handlung der Confirmation von Anfang bis zu Ende gestaltet.

In welchem Alter soll die Jugend confirmirt werden? Die alten Kirchenordnungen sagten: wenn das Kind selbst bekennen kann, was in der Taufe seine Pathen in seinem Namen bekannt haben, und gaben nur muthmaßlich das Lebensalter von 10—14 Jahren an. Der Territorialismus sah sich durch die Verbindung der Confirmation mit der Entlassung aus der Schule genöthigt, ein geringstes Lebensalter festzusetzen, als welches ziemlich allgemein das zurückgelegte oder in dem Jahre der Confirmation zurückzulegende 14. Lebensjahr gilt. Wenn man nun mit Augen sieht, wie unentwickelt der Geist vieler Kinder in diesem Alter ist und wie unfähig, die große Bedeutung dieser Handlung zu fassen, und wie bald nach der Confirmation gemeiniglich die Entwicklung ungemein rasch voranschreitet, so ist man geneigt zu glauben, im 16., 17. oder 18. Jahre würde das Wort viel lebendiger angeeignet, das Bekenntnis und Gelübde viel freier und bewußter abgelegt, das Abendmahl mit viel größerem Ergriffensein empfangen werden, und man wünscht, die Confirmation möchte in das höhere Jugendalter, aus der kaum zu Ende gehenden pueritia in die Blüthe der adolescentia verlegt werden. Aber bei genauerer Erwägung werden sich doch Gründe für das geringere Alter ergeben, die keineswegs aus dem, was darum und daran hängt, aus der Nothwendigkeit, für den Beruf zu lernen und aus der Unmöglichkeit, bei beginnender Lehrlingszeit noch mit dem katechetischen Amt in so regelmäßiger und genauer Verbindung zu bleiben, hergenommen sind. Sondern das Wesen der Confirmation selbst erlaubt, die Kinder zu confirmiren, wenn sie so viel Erkenntnis haben, um sich ihres Taufbundes lebendig zu erinnern und das Abendmahl als einen Segen zu empfangen, und läßt es wünschen, daß der Confirmandenunterricht in die Zeit kindlicherer Offenheit und Zutraulichkeit falle, der Segen aber der Confirmation die Jugend in die Zeit „des heißern Trieblebens," wie Nitzsch sie nennt, begleite. „Denn," sagt dieser Theologe, „im Falle, da im Augenblick der Entlassung aus der Schule überhaupt und vor der Zerstreuung in das Werk-, Geschäfts- und Weltleben der Knabe oder das Mädchen diese einmalige Weihe empfienge, verliefe dieses seelsorgerische kirchliche Einwirken auf die Jugend noch ruhiger und reiner, widerspruchsfreier, und der Standort des Communicanten wäre schon erreicht, ehe noch jene eilige z. B. geschlechtliche Entwicklung begänne oder die äußere Welt in reicherem Maße die Einbildungskraft hinnähme, so daß nun die folgende bedenklichere Periode schon unter dem Schutze des Communionstandes

verlaufen würde.“ (II. S. 170.) So bleibt es gerathen, die Sitte, mit zurückgelegtem 14. Lebensjahre zu confirmiren, wo sie sich findet, beizubehalten, nur daß früher Communionfähige und die Communion Verlangende unter Umständen auch früher müßten zugelassen, Unfähige und Unwürdige dagegen zurückgestellt werden und daß für die ununterbrochene Fortdauer des katechetischen Unterrichts noch etliche Jahre hindurch müßte gesorgt sein.

Nicht zu lange vor der Confirmation soll der eigentliche Confirmandenunterricht beginnen. Es ist nicht gut, weil er durch zu lange Dauer an seinem eigenthümlich feierlichen Charakter Einbuße erleiden würde. Auch ist es nicht nöthig, wenn der Pfarrer selbst an den Kindern von ihrem Eintritt in die Schule an seine Schuldigkeit gethan, und wenn Schule und Haus an ihrem Theil die religiöse Erkenntnis und Bewährung gefördert haben. Wo aber Kirche, Schule und Haus sichere Tritte auf dem Wege zu dem einen Ziele der Abendmahlsfähigkeit der Jugend thun sollen, da giebts, was den Unterricht betrifft, keinen bessern Rath, als den alten, den Luther gegeben und selber meisterlich befolgt hat: einfältige und einerlei Form in der Lehre zu gebrauchen. Wenn die Eltern und Lehrer wissen: das ist der Katechismus, den die Confirmanden zur Confirmation wissen, das sind die Bibelsprüche, mit welchen sie denselben begründen, das sind die Lieder, die sie frei zu singen im Stande sein müßen, und wenn sie demgemäß die acht Schuljahre hindurch die Kinder zum Lernen anhalten, und wenn dann die Kinder beim Beginn des Confirmandenunterrichts bereits das Meiste im Gedächtnis haben: welch ein Vortheil für diesen Unterricht selbst! Dann hebt er sich aus allem andern Unterricht als ein vorzugsweise seelsorgerlicher, erbaulicher, auf innere Aneignung des gelernten Stoffes gerichteter, den segensreichen Genuß des Abendmahls vor Allem bezweckender heraus. Aber auch nach der Seite des christlichen Lebens, nicht nur nach der des Lernens, ist ein Voraus- und Mitwirken der Schule und des Hauses mit dem Geistlichen aufs höchste wünschenswerth. Der Geistliche lasse sich darum, ehe er die Kinder annimmt, in Gemeinden, wo er nicht selbst die einzelnen genau kennt, vom Lehrer auf die Eigenthümlichkeit eines jeden aufmerksam machen. Und weil das Haus der Kirche die Kinder zu übergeben hat, so kündige der Pfarrer öffentlich von der Kanzel den Wiederbeginn des Confirmandenunterrichts an und fordere die Eltern auf, ihm die Kinder zuzuführen. Er hält dann eine Ansprache an die Eltern, worin er sie ermahnt, durch die häusliche Erziehung sein Werk an den Kindern zu unterstützen, den Kindern Zeit zu lassen, daß sie den geistlichen Uebungen obliegen, sie von den Zerstreuungen der Welt fern zu halten, mit ihm in Bezug auf das Gesammtleben der Kinder in Rapport zu bleiben. „Es sollte nämlich,“ sagt Palmer (Katechetik S. 598), „hierin etwas von dem alten Katechumenat sich erhalten haben oder erneuern, daß in der letzten Zeit vor der Confirmation die Kinder von der Kirche so in Zucht genommen würden, daß sie von allem Zerstreuenden, von schlimmer Kameradschaft, ja selbst von dem täglichen Getreibe im Hause nicht nur abgemahnt, sondern factisch abgehalten, und dagegen in ein evangelisch-geregeltes, so zu sagen kanonisches Leben versetzt würden, das durch täglichen Umgang mit dem Worte Gottes, durch Gebet, Gesang und Unterredung, also mit Einem Worte durch Ascese, den Grund zu bleibendem Ernste in christlicher Gesinnung und Heiligung legen müßte.“ Freilich, wo im Hause ein evangelisch geregeltes Leben überhaupt nicht ist, wird es auch um der Confirmanden willen nicht eingeführt werden. Indeß wird immer ein Segen darauf ruhen, wenn der Geistliche so vor Beginn seines Unterrichts die Kirche zum Haus in Beziehung setzt. Er beginnt dann sein besonderes Werk, am liebsten nicht in der Schulstube, die für die Schüler durch die Länge der Jahre und so mancherlei, was in ihr vorgefallen ist, die rechte Weihe verloren hat, sondern in der Confirmandenstube des Pfarrhauses oder der Kirche. Vor Allem muß er sich dann vergewissern, ob die Jugend im Katechismus, Spruch und Lied schon fest ist: denn wo der Confirmand noch nicht bekehrt ist, haben wir nicht Brief und Siegel darüber, daß wir ihn in der Zeit des Unterrichts bekehren werden

und trieben wirs auch mit dem Andringen auf die Bekehrung aufs äußerste: das steht bei Gott. Wenn wir aber dem noch Unlebendigen die Wahrheit wenigstens als festen Gedächtnisbesitz mitgeben, so dürfen wir hoffen, daß, mit Spener zu reden, der Kopf noch einst ins Herz komme, daß der äußerliche Besitz des Gedächtnisses ein unentreißbares Glaubenseigenthum werde. Aber freilich wäre es ein Miethlingswerk, wenn wir dabei stehen bleiben wollten. Wir müßen die ganze Energie des Gebets und der Arbeit gebrauchen, die Confirmanden zum Herzensglauben, zum Glaubensleben zu bringen. Wir müßen nicht die Kinder allein beten lassen, wir müßen selbst beten, zum Anfang und zum Schlusse der Stunde, und in unserer Kammer. Wir dürfen bei dem didaktischen Tone nicht stehen bleiben, sondern müßen der Kinder Gewissen zu fassen, ihre Herzen zu treffen suchen. Es muß in der Confirmandenstunde durch die ernsteste Durchgründung des menschlichen Wesens in die Tiefen der Sündenerkenntnis hinab und in heiligem Gesang bis auf die sonnigsten Höhen der Gnade hinaufgehen. Die Kinder müßen ihr eigenstes Leben, das vergangene, gegenwärtige und zukünftige, im Lichte des Evangeliums schauen, aber auch der Wellenschlag des großen Kirchenlebens alter und neuer Zeit muß sie erfassen. Gewiß, ein Schulmeister alten Schlags, der den Kindern etwa „den kleinen Luther" unvergeßbar beigebracht, hat ihnen unvergleichlich mehr mitgegeben, als der rationalistische Pfarrer, der ihnen ein Heft dictirt und darüber in den moralischsten und sentimentalsten Reden sich ergossen hat. Denn der giebt nichts, sondern nimmt. Aber das ist doch erst das Rechte, wenn der Pfarrer mit der ganzen Lebendigkeit persönlicher Erfahrung, mit dem ganzen Liebesernste seelsorgerlicher Verantwortlichkeit die Jugend zu jenem: ich glaube, darum rede ich, zu bringen sucht.

Und weil der Geistliche Kinder vor sich hat, so muß er mit der Treue des Katecheten die Weisheit des Pädagogen verbinden. Keine lärmende Zerstreuung werde vor der Stunde verstattet, sondern den Confirmanden ein ruhigeres, gesitteteres, ernsteres Benehmen als gewöhnlichen Schulkindern zugemuthet. Oft, wenn der Geistliche noch den Unterricht zu beginnen für Minuten verhindert ist, vermag er allem ungehörigen Treiben ein Ziel zu setzen, indem er den Kindern aufgiebt, ein geistlich Lied anzustimmen. Er hüte sich, wenn nicht fleißig genug gelernt ist, vor dem gewöhnlichen schulmäßigen Strafverfahren, sondern versuche durch ernste Beschämung mit schmerzlichem Worte den Schaden zu heilen. Auch während der Confirmandenstunde vorgefallene Ungezogenheiten, wenn sie nicht durch einen strafenden Blick oder ein kurzes Wort genugsam gerügt werden können, richte er lieber nach der Stunde, und wenn der Fall zu flagrant ist, als daß der Unterricht in der rechten Stimmung und mit dem rechten Segen fortgesetzt werden könnte, empfiehlt es sich, den Unterricht ganz aufzuheben und nach einem Gebet für die Jugend kurz abbrechend dieselbe zu verlassen. Wir haben erfahren, was die Bemerkung: ich mag heute nicht mit euch singen! für einen Eindruck auf die Jugend machte. Große Weisheit und tiefen Ernst bedarf die Verhinderung der Tändeleien, die sich zwischen den Geschlechtern, in Städten namentlich*), wie durch eine Tradition entspinnen. Aber auch der Landgeistliche wird Ursache haben, zu wachen, ob nicht irgendwo die volle Rohheit erwachender Sinnenlust sich in Wort und Verlangen kund giebt. Namentlich da, wo die Kinder vom Filial kommen müssen, wache er treu, daß sie nicht durch wildes, wüstes Treiben auf dem Herweg sich für den Unterricht zerstreuen, oder heimkehrend den empfangenen Segen verschütten. Sünden, die in der Zeit des Katechumenats geschehen, werden besonders ernst geahndet als Versündigungen gegen den Gott, der grade jetzt sein heilsam Wort ihnen so reichlich austheilen läßt.

Je näher der Tag der feierlichen Handlung herankommt, desto größer werden die Gefahren der Zerstreuung, desto mehr wird von der pädagogischen und seelsorgerlichen Treue des Geistlichen verlangt. Die neuen Kleider, das Ausschmücken der Kirche, das

*) In Städten sollte man die Geschlechter ebendarum nur in abgesonderten Stunden zum Unterricht kommen lassen. Anm. der Red.

Gefühl, selbst der Gegenstand der Feier zu sein, das weltlich Festliche, das sich um das Kirchenfest durch Einladung von Gästen, durch Veranstaltung von Mahlzeiten herumlagert — das sind ebensoviele Gefahren für die andächtige Sammlung der Jugend. Da gilt es Hirte der Lämmer zu sein. Man brauche das mahnende Wort fleißig, um allen äußerlichen Schmuck in seinem Nichts darzustellen, man begleite unter Umständen die Kinder selbst in den Wald, wenn das Fest mit Maien geschmückt werden soll, man versuche, ob nicht die ältere Jugend den Schmuck der Kirche zu übernehmen geneigt ist, und namentlich, wenn die Feier vorüber ist, lasse man die jungen Gäste Christi nicht dem Welt- und Satanstisch, sondern halte sie im Kreis der Familie, sammle sie zu gemeinsamem Gang am Tage des Festes und am Abend vereine man sich mit ihnen nochmals zum Gebet.

Doch wir sind damit von der Confirmation schon in das Gebiet der Abendmahlsfeier herübergetreten. Das Abendmahl ist das Allerheiligste im neutestamentlichen Tempeldienst: es ist die reale Gegenwart des Gottmenschen in seiner Kirche, seine persönliche Selbstmittheilung an den, der zum Allerheiligsten Zutritt hat. Wenn die Kirche es dahin bringt, daß die Jugend das Sacrament beim ersten Zutritt würdig genießt und wenn sie durch diese erste Bereitung zum Nachtmahl den Communicanten einen solchen Ernst für die Auffassung dieses heiligen Mysteriums in die Seele flößt, daß sie das ganze Leben hindurch sich freiwillig immer wieder der Zucht des göttlichen Gesetzes unterwerfen und mit dem Ernste eines aufrichtigen Selbstgerichts beim Tische des Herrn erscheinen, dann hat sie ein hochwichtiges Stück ihrer pädagogischen Aufgabe an dem Volke gelöst: der Zögling der Kirche ist gewissermaßen sein eigener Erzieher geworden, der sich selbst immer wieder zu Christo hintreibt. Die ganze Einrichtung der Confirmation vom ersten Unterricht an bis zur Handauflegung kann füglich als die Bemühung der Kirche gefaßt werden, das Kind abendmahlsfähig zu machen. Näher auf dies letzte Ziel weist der ans Ende des katechetischen Unterrichts tretende Unterricht von den Sacramenten hin. Aber die specielle Zubereitung tritt in der letzten Woche vor dem Genuß des Nachtmahls ein. Es kommt nun alles darauf an, daß das Kind ein lebendiges Gefühl seiner Sünden gewinne und mit einem herzlichen Verlangen nach Vergebung zum Tisch herantrete. Wenn der Herr nur Raum hat durch Reue und Buße, eine offene Thür durch Glaube und Verlangen, dann wird er schon Einzug halten und alle Leere selig erfüllen. Darum, wenn nun endlich die Feier nur noch wenige Tage hinaussteht, ermahnen wir die Jugend zu ernster Selbstprüfung vor dem Spiegel des Gesetzes, zu herzlichem Gebet um Erleuchtung, und gehen selbst mit ihnen die Gebote, die uns die Sünde anzeigen, Gottes Zorn über die Sünde offenbaren und zu Christo treiben, noch einmal durch. An den letzten Tagen vor der Confirmation geschehe dann das „Beichtverhör“, die Prüfung jedes einzelnen über Sündenerkenntnis und Glaube, in Gestalt eines innigen, liebevollen, seelsorgerlichen Gesprächs*). Suchen wir durch dasselbe den Segen der Privatbeichte, mit Vermeidung starren Formenwesens, in der Vermittlung heiliger Hirtenliebe, der Jugend mitzutheilen. Wir haben die einzelnen kennen gelernt in monatelangem täglichem Zusammensein: wir haben ihre Herzen aufzuschließen gesucht durch freundlichen Zuspruch: und nun tritt einer nach dem andern zu uns herein in die Betkammer des Pfarrhauses oder die Sacristei der Kirche. Wir locken die Reue sowohl als den Glauben, daß sie offen und freudig über die Lippen treten, wir hören die Bekenntnisse der allgemeinen Sündhaftigkeit, Geständnisse einzelner Uebertretungen, aber auch Zeugnisse zuversichtlichen Hoffens auf die Gnade. Wir haben den Kindern vorher Rath gegeben, wie sie die Zeit zwischen dem Beichtverhör und dem Abendmahl in hl. Stille mit Gebet und Betrachtung zubringen sollen — und nun

*) Wo der erste Abendmahlsgenuß auf den Sonntag nach der Confirmation fällt, wie z. B. in Württemberg, kann dies erst am Ende der mit dem Confirmationssonntag beginnenden Woche geschehen. D. Red.

überlassen wir sie im Gebete dem Herrn, daß er mit ihnen thue nach seiner Barmherzigkeit.

Aber nicht der Pfarrer allein hat zum Nachtmahl vorzubereiten und auf dasselbe Hoffnungen zu setzen, sondern mit ihm Eltern und Lehrer. Das müßte eine oberflächliche Erziehung sein, die nicht auf den ersten Genuß des Abendmahls ihr Augenmerk richtete und Hoffnungen baute. Denn was die ächte Erziehung in allem, was sie thut, erstrebt: die Lösung des Menschen vom Bande des selbstischen Wesens und die Versetzung in das heilige Liebesleben: das fördert das hl. Abendmahl, wo es recht genossen wird, in seiner Weise mächtig. Indem der Communicant des Herrn Liebesgemeinschaft verlangt, muß er nicht nur vor dem Herrn seine Sünde bekennen, sondern auch mit denen, die der Herr mit ihm erlöst hat, mit seinen Nächsten, durch Bekenntnis der Vergehungen gegen sie, in einen neuen Bund zu treten suchen. Und indem der Communicant Christum empfängt, empfängt er auch die, welche mit ihm Christo angehören, aufs neue. Neue Liebe blüht aus dem hl. Abendmahl auf. Fangen wir auch hier bei der Jugend an, ein Neues zu pflügen! Da sind Eltern und Hausgenossen, Lehrer und Schulgenossen, mit denen, ob sie mit zur Communion gehen (vgl. den Artikel: Abendmahlsfeier) oder nicht, vorher ins Reine gebracht werden muß, was getrübt ist. Die Wahrheit des Bekenntnisses vor Gott wird sich an der Freudigkeit des Bekenntnisses vor Menschen messen lassen. Hier ist eine Einwirkung der Eltern und Lehrer möglich, die bis in die Lebenswurzel hinabgeht. Und wenn vor dem Nachtmahl der Bußernst die Atmosphäre des Hauses und der Schule gereinigt hat, so wird nach demselben der warme Hauch der Liebe durch Haus und Schule wehen zum Gedeihen ihrer Pflanzungen.

In dem Maße nun als der Communicant noch unter erzieherischem Einfluß steht, wird auch jedes künftige Abendmahl Früchte für die Erziehung bringen. Darum wird es nun namentlich das Haus sein, das allemal an dem Sacramentsgenuß der Hausgenossen, einer für alle und alle für einen, fürbittend Theil nehmen soll, damit durch die hl. Feier allemal dem gesammten Familienleben ein Segen erwachse. Dem Hausvater aber wird es zukommen: erstens, darüber zu wachen, daß alle Hausgenossen, besonders die Söhne, die am meisten in Gefahr sind, der Gnade sich zu entziehen, und die Dienstboten, die oft gern zum Tisch des Herrn gehen möchten, aber nicht Zeit und Gelegenheit finden, in der Uebung des Sacramentsgenusses bleiben; zweitens, unter vier Augen durch herzliche Ermahnung und durch die Hausandacht die Bereitung zu fördern, und drittens, Fleiß zu thun, daß der empfangene Segen unter der Hut hl. Familienlebens bewahrt bleibe. Wo in solcher Gemeinsamkeit kirchliche und häusliche Pädagogik — auf Christum, zusammenwirkt, da werden wir nicht zu beklagen haben, daß selbst für viele Getaufte im Grunde Christus vergeblich gekommen ist. **W. Baur.**

Confirmation, s. Anstellung, Besetzungsrecht.

Conrector, s. Lehrer, Arten von Lehrern.

Consequenz, s. Erzieher.

Constitutorium, s. Besetzungsrecht.

Convict bedeutet eine Anstalt, in welcher Zöglinge zusammenleben, die außerhalb derselben Unterricht empfangen, aber für dieselbe Bestimmung erzogen werden sollen, gewöhnlich speciell von Anstalten für junge katholische Theologen gebraucht, also = Alumnat für katholische Theologen.

Cönobialschule = Klosterschule s. d. Artikel.

Cordier, s. Calvin.

Correctionsverfahren, s. Disciplinarverfahren.

Correctur, s. Aufgaben.

Cötus heißt die zu gemeinsamem Unterricht während eines Cursus vereinigte Menge von Schülern. Da dieselben in der Regel nahezu von gleichem Alter sind und zum großen Theil auch durch mehrere Classen zusammenbleiben, so gewinnt der Cötus dadurch die Bedeutung einer in engerem Zusammenhange untereinander stehenden Ge-

neration von Schülern; um so mehr, je regelmäßiger in einer Schule die jährlichen Promotionen oder Versetzungen in höhere Classen stattfinden, und je vollständiger die Dauer des Cursus mit der Zeit von einer Promotion zur andern zusammenfällt. Ist z. B. der Cursus einjährig, während Versetzungen halbjährig oder anderthalbjährig ebensogut als einjährig stattfinden, so wird der Cötus rasch gestört; die verschiedenen Kräfte bewegen sich mit größerer Verschiedenheit der Schnelligkeit vorwärts, als wenn streng darauf gehalten wird, daß nur am Schlusse eines Cursus Versetzungen stattfinden. Wegen dieses Zusammenhanges kommen auch die Ausdrücke Cursus und Promotion synonym mit „Cötus" vor, indem sie nämlich die in eine Classe vereinigte und in der Regel zusammen aufsteigende Generation von Schülern bezeichnen. Hat man übrigens nicht das Moment der Vereinigung einer Schülerzahl speciell im Auge, so pflegt der Ausdruck Cötus nur da gebraucht zu werden, wo er nicht thatsächlich mit dem geläufigeren „Classe" zusammenfällt. Die Classe, deren Mitglieder den gleichen Rang als Lernende einnehmen, kann z. B. so groß sein, daß gemeinsamer Unterricht aller Schüler unmöglich wird; die alsdann gebildeten parallelen Abtheilungen heißen Cötus. Umgekehrt können bei geringerer Schülerzahl auch mehrere Classen zusammen nur einen Cötus bilden; doch ist alsdann entweder der Unterricht nicht gemeinsam, wenn auch von ein und demselben Lehrer besorgt, oder die Classentheilung ist nur nominell. Anders ist es, wenn die Vereinigung mehrerer Classen nur in einzelnen Gegenständen erfolgt, die entweder eine größere Vereinigung ihrer Natur nach gestatten oder eine anderweitige Theilung bedingen: so beim Gesang, beim Turnen oder beim Religionsunterricht confessioneller Minoritäten. Hier ist die Bezeichnung „Cötus" um so mehr an der Stelle, als „Classe" für die gewöhnliche, in den meisten Gegenständen statthabende Theilung festgehalten wird.

Die Wichtigkeit des durch den Cötus bedingten Zusammenlebens ist zum Theil in die Augen springend. Nicht nur entspinnen sich hier zwischen einzelnen Individuen Sympathieen oder Antipathieen, die oft für das ganze Leben von entscheidender Bedeutung sind, sondern der Einzelne muß auch mehr oder weniger das Gepräge der Gesammtheit annehmen, mit der er so enge verbunden ist. In England, wo die Connexionen eine so große Rolle spielen, ist es daher nichts seltenes, daß Eltern nur deshalb ihre Söhne nach Eton senden, um sie frühzeitig mit jungen Gliedern der Aristokratie in Verbindung zu bringen. Jeder Cötus nimmt nach einiger Zeit seinen bestimmten Charakter an, von dem der Charakter eines Einzelnen gehemmt oder gefördert, gezügelt oder fortgerissen werden kann. Der eine Cötus ist sanft und ruhig, der andre rebellisch; der eine offen, der andre versteckt und zu Verheimlichungen hinneigend, der eine solid, der andre genialisch. Daß dies nicht nur Abstractionen im Geiste der Lehrer, sondern wirkende Eigenschaften sind, zeigen die großen Veränderungen, welche oft mit einzelnen Schülern vorgehen, wenn sie in einen andern Cötus versetzt werden. Minder beachtet bleibt gewöhnlich die Erscheinung, daß selbst der Rang der einzelnen Schüler nach ihren Leistungen in den Unterrichtsgegenständen keineswegs bloß durch Anlegung eines abstracten Maßstabes an fertige Individuen gebildet wird, sondern daß er zum Theil ein Product lebendiger Wechselwirkung ist. Dies zeigt sich z. B., wenn aus einem großen Cötus einer der besten Schüler entfernt wird. Sein Platz wird alsbald durch einen andern ausgefüllt, der bisher noch unter dem Druck des stärkeren Nebenbuhlers litt, nun aber sich so entfaltet, daß seine Leistungen denen des entfernten Mitschülers bald gleichkommen. Umgekehrt wird der Primus einer Classe alsbald etwas nachlassen, wenn man den zweiten und dritten Schüler nach ihm entfernt. Noch deutlicher werden leider diese Thatsachen bei den schwachen und trägen Schülern. Entfernt man den schwächsten, so sinkt der Folgende nach und kommt bald auf einen Nullpunkt der Leistungen, über dem er früher um einige Grade erhaben war.

Zum Theil mag sich diese Regel, die trotz ihrer nur annähernden Gültigkeit von großer pädagogischer Wichtigkeit ist, aus einem unbewußten Anspannen und Nachlassen

der Anforderungen seitens des Lehrers erklären, zum Theil ist sie aber gewiß auf die moralischen Kräfte des Wetteifers, der Zuversicht einerseits, der Gleichgültigkeit und Entmuthigung anderseits zurückzuführen. **A. Lange.**

Cretinismus und Blödsinn im kindlichen Alter. Erziehungs- und Heilanstalten für schwachsinnige Kinder. Bei der Unklarheit, welche in den pädagogischen Grundfragen über die Erziehung der „Cretinen" und der „blödsinnigen oder schwachsinnigen" Kinder herrscht, ist eine nähere Bestimmung der Begriffe „Cretinismus und angeborener und erworbener Blödsinn im kindlichen Alter" zunächst unsere Aufgabe.

Mit dem romanischen Worte Cretin bezeichnet man in Wallis solche Individuen, welche die Charaktere des dort endemischen Blödsinns und der mit demselben verknüpften abnormen Körpergestaltung an sich tragen. Wahrscheinlich stammt Cretin von creta und beruht der Ausdruck auf der Vergleichung der Gesichtsfarbe mancher jüngeren Cretinen mit der schmutzig weißen Farbe der Kreide. Mit Cretinismus bezeichnete man weiter den endemischen Blödsinn unter den Alpenbewohnern überhaupt und gebrauchte sodann mit dem Bekanntwerden der bald endemischen, bald mehr sporadischen Geistesschwäche bei gleichzeitiger eigenthümlicher Körperbildung außerhalb der Alpen z. B. in Süddeutschland dieselbe Bezeichnung für die Combination von Blödsinn und Geistesschwäche mit einer eigenthümlichen, mehr oder weniger von der Norm abweichenden Körperbildung. Endlich ging man auf dem praktischen Standpuncte noch weiter und nahm Cretinismus und angeborenen Blödsinn oder Schwachsinnigkeit mit oder ohne die den Alpencretinen eigenthümliche Körpergestaltung für gleichbedeutend und dehnte endlich den Begriff dahin aus, daß Kinder mit schwachen Geisteskräften oder mit körperlichen Krankheiten, namentlich mit Kropf und Skropheln, daß überhaupt körperlich verkümmerte und leidende und geistig verwahrloste Kinder hinzugezählt werden. Demgemäß haben auch die Cretinenheilanstalten, jene auf dem Abendberge an der Spitze, nur eine Minderzahl wirklicher Cretinen im eigentlichen Sinne in Verpflegung. Wie gänzlich anders jedoch die Beurtheilung der medicinischen wie der pädagogischen Behandlung der Cretinen und Blödsinnigen, beziehungsweise Schwachsinnigen ausfällt, je nachdem man die Begriffe streng nimmt oder ihre Gränzen verwischt, wird alsbald erhellen, wenn wir auf die Charaktere des endemischen Cretinismus und des sporadischen Blödsinns näher eingehen und ihnen die Kennzeichen der physischen und psychischen Anomalien, welche man mit dem vagen Ausdruck „Schwachsinnigkeit" und „Skropheln" belegt, entgegenstellen.

Wir erörtern die wissenschaftliche Auffassung des Cretinismus am besten, indem wir das thatsächliche Verhalten des ganzen Menschencomplexes in Gegenden mit endemischem Cretinismus darlegen. Bei den höheren Graden des Uebels trägt die ganze oder doch der größte Theil der Bevölkerung ein abnormes Gepräge, wobei der Einzelne bald nur nach seiner körperlichen Bildung, bald nach seiner geistigen Entwicklung an den ausgebildeten Cretinismus erinnert; hierher gehört die Menge der im Ganzen unharmonisch entwickelten Individuen und solcher, welche in ihren Kröpfen, ihren dicken unförmlichen Köpfen, ihren wulstigen Lippen, ihrer schmutzigen Haut mit welkem Gesichte die cretinische Körperconstitution andeuten, dabei aber geistig normal sich befinden oder höchstens eine beschränkte Intelligenz und eine Armut an höheren Geistesfähigkeiten zeigen und eben deshalb der gewöhnlichen Erziehung fähig und einer besonderen medicinischen und pädagogischen Behandlung nicht bedürftig sind. Als die mildesten Formen des endemischen Cretinismus können diese körperlichen Anomalien nur da betrachtet werden, wo sie neben den höheren und höchsten Graden der Entartung vorkommen; wollte man ihr sporadisches Auftreten hier hereinziehen, so ließen sich die Gränzen zwischen dem rein körperlich ausgesprochenen Cretinismus und der Skrophelsucht, welche letztere nur als ein Uebel der leiblichen Constitution zu betrachten ist und wesentlich in schlechter Blutbeschaffenheit, mit Ablagerung von Tuberkeln und mit chronischen Katarrhen und

Exanthemen besteht, nicht ziehen. Neben diesen geistig Gesunden mit cretinischen Zügen im Bilde ihrer körperlichen Gestaltung stehen die Individuen mit cretinischen Anklängen auf dem psychischen Gebiete, namentlich mit Trägheit und Unselbständigkeit des Willens, schwachem Denkvermögen, undeutlicher oft stotternder Sprache und blödem Benehmen. Bei diesen sind alle geistigen Functionen vorhanden und lassen sich bei besonders sorgfältiger Erziehung im allgemeinen bis zu demselben Ziele entwickeln, wie es bei der gewöhnlichen Schulbildung für normal beschaffene Kinder mit schwacher Begabung überhaupt erreicht wird; hier ist also der Cretinismus, die Schwachsinnigkeit „heilbar." Die zweite Stufe, die der Halbcretinen, vereinigt in der Regel Anomalien der körperlichen Bildung mit solchen der psychischen Vorgänge; die psychischen Vermögen sind hier in schwacher Anlage vorhanden und lassen sich nur bis zu einem beschränkten Grade in dem intellectuellen wie moralischen Gebiete entwickeln; die Sprache ist lallend oder fehlt ganz, läßt sich jedoch ausbilden und an und für sich verstehen diese Halbcretinen durch Gebärdenspiel sich zu verständigen; die meiste Befähigung besteht für mechanische Arbeiten; daher diese Individuen, wenn ihnen ein methodischer Unterricht zu Theil wird, um die äußeren Endziele der pädagogischen Bestrebungen zu nennen, zur „Confirmation" und zur (beschränkten) „Erwerbsfähigkeit" gebracht werden können. Diese Kategorie sowie die niederen Grade der sporadisch vorkommenden Schwachsinnigkeit sind die wahren Objecte besonderer Heil- und Erziehungsanstalten, nicht aber der volle Cretinismus, von dessen „Heilbarkeit" viel gefabelt wurde und wird, während aus seiner Natur seine Unheilbarkeit und eine höchst beschränkte Erziehungsfähigkeit der Vollcretinen mit Nothwendigkeit hervorgeht und durch die Erfahrung, zumal wenn man den späteren Lebensgang der Cretinen nach ihrem Austreten aus den Anstalten ins Auge faßt, genugsam erhärtet ist.

Der volle Cretin zeigt gleich sehr eine Entartung im körperlichen Sein wie eine schwere Anomalie im psychischen Verhalten; dabei giebt sich das Uebel nur selten schon bei der Geburt an prägnanten Merkmalen zu erkennen, obschon die Anlage in der Regel angeboren ist; die Differenzirung eines cretinischen Kindes von einem normalen stellt sich vielmehr in der weiteren Lebensgeschichte her, indem die normale Entwicklung der Functionen, namentlich solcher des Nervensystems und der psychischen Thätigkeit, ausbleibt, oder stille steht auf einer niederen Stufe, oder indem sie selbst zurückschreitet, was nach dem zweiten Lebensjahre, selbst noch bei der Pubertätsentwicklung der Fall sein kann; dabei treten nicht immer, jedoch in der Regel, die körperlichen Gebrechen deutlicher hervor. Bei Kindern in den ersten Monaten giebt sich der angeborene Idiotismus z. B. daran zu erkennen, daß die Sinneseindrücke nicht aufgefaßt werden, daß also Licht und Schall keine Reaction von Seite des Denkens und Wollens hervorrufen, und daß die Zeichen einer beginnenden Unterscheidung von Lust und Unlust, von angenehmen oder widrigen Dingen und Personen ausbleiben; kein Lächeln, kein Durchleuchten einer freudigen psychischen Regung im Auge läßt sich erkennen. Bei der spätern Entwicklung des Uebels sind der gedankenlose Blick, die stets sich gleichbleibende Physiognomie und der Mangel jedes Begehrens, welches über die Selbsterhaltung hinausgeht, endlich das Ausbleiben des Redens die ersten Zeichen des Blödsinns. Der volle Cretin zeigt in körperlicher Beziehung einen kleinen Wuchs, mit unverhältnismäßiger Größe des Kopfes und der Arme, einen theils groben und massenhaften, theils verkrüppelten Bau der Knochen, eine meistens schlaffe Musculatur, eine schlaffe, faltige Haut, ferner Anschwellung der Drüsen, namentlich der Kropfdrüse, und Auftreibung des Bauches, endlich gröbere Anomalien des Gehirns, nämlich Hirnarmut im ganzen oder schlechte Entwicklung einzelner Theile, namentlich der Halbkugeln des großen Gehirns, des Organs, welches das Substrat für die höheren psychischen Functionen bildet; aus dieser unabänderlichen materiellen Grundlage des cretinischen Blödsinns ergiebt sich auch die Unmöglichkeit einer Heilung oder auch nur einer erheblichen Besserung. Wollte man diese Aufstellung als eine materialistische zurückweisen, so berufen wir uns auf die Erfahrung

aller Irrenärzte, seien sie Spiritualisten oder Materialisten oder gehören sie zur vermittelnden Richtung, welche die wirkliche Heilbarkeit des Blödsinns leugnen. Dazu ist die ganze Haltung der Cretinen schlaff; während die rein vegetativen Functionen ziemlich geordnet vor sich gehen, fehlt beim höheren Cretinismus das Geschlechtsvermögen; die wichtigsten Anomalien fallen jedoch in das Gebiet der Bewegungs- und Sinnesnerven und der höheren Gehirn- und psychischen Functionen. Die Herrschaft des Willens über die Muskeln fehlt ganz oder ist doch schwach, die Stimme ist mistönend und eine articulirte Sprache fehlt den Vollcretinen gänzlich, während die Halbcretinen wenigstens stottern, die Laute vertauschen, im Reden stocken und undeutlich aussprechen; die Wahrnehmung der Außenwelt durch die Sinne und des Zustandes des eigenen Körpers durch das Gemeingefühl ist mehr oder weniger stumpf und die psychischen Functionen fehlen theils gänzlich, theils sind sie nur im Rudimente vorhanden. Bei dem Halbcretinen kommen zwar auffallende Begabungen in einzelnen beschränkten Beziehungen vor, seine gesammte psychische Energie ist jedoch weit geringer als die eines wenig begabten, dummen, sonst normalen Menschen. Vorstellungen fehlen beim Vollcretinen oder beziehen sich nur auf die letzten und stärksten Wahrnehmungen; wie weit Halbcretinen zu transcendentalen Ideen fähig sind, ist schwer zu entscheiden, indem das Wiedergeben von Worten, namentlich von Stücken aus der Religionslehre, häufig rein als Act des Gedächtnisses, ohne Begriff von dem Inhalt, erfolgt. Die Bestrebungen des Vollcretinen beschränken sich fast gänzlich auf die Selbsterhaltung; nur nach mühevoller Erziehung lernt er einfache angelernte Willensacte mit Bewußtsein ausführen; bei dem Halbcretinen ist am häufigsten eine bessere Anlage zu mannigfaltigeren Bestrebungen und ein Talent zur Musik oder zu mechanischen Verrichtungen vorhanden, überdies läßt sich sein Gedächtnis, weit weniger die Spontaneität des Denkens und Fühlens ausbilden. Der Vollcretin verhält sich gegen die Außenwelt meist negativ, wird seine blödsinnige Apathie unterbrochen, so reagirt er in der Form des Affectes der Furcht oder des Zornes, fast nie der Freude; bei dem Halbcretinen dagegen besteht neben großer Indifferenz gegen die Außenwelt doch eine den äußeren Eindrücken nicht adäquate Reizbarkeit, welche sich bald mehr als blöde Freundlichkeit, bald als unmotivirter Zorn ausdrückt. Alle diese psychischen Attribute des höheren wie des niederen Cretinismus fehlen gänzlich bei der Skrophelsucht, daher diese Ernährungskrankheit nur in der äußeren Form der körperlichen Erscheinung und in der Art des Erkranktseins einzelner Körpertheile mit dem Cretinismus Aehnlichkeit besitzt und skrophulotische Kinder, welche lediglich eine diätetische und medicinische Behandlung zu ihrer Heilung bedürfen, von den schwachsinnigen durchaus zu trennen sind.

Der höhere Cretinismus kann als eine Form des Blödsinns bezeichnet werden; nicht jeder angeborene oder frühzeitig erworbene Blödsinn ist jedoch Cretinismus. Diese in pädagogischer Beziehung gleich sehr belangreichen Formen des nichtcretinischen, nichtendemischen Blödsinns und der angeborenen Geistesschwäche beruhen auf verschiedenen Ursachen und gehen mit verschiedenen materiellen Erkrankungen der Nervencentra, des Nervensystems überhaupt einher. Bei dem endemischen Blödsinn oder Cretinismus wirkt in der Regel ein ganzer Complex von physikalischen und von organischen Ursachen zusammen, und jene scheinen die überwiegenderen, weil nämlich die Kinder ganz gesunder Familien Cretinen werden können, wenn die Eltern ihren Wohnsitz in einer Cretinen-Gegend nehmen; hauptsächlich scheinen solche äußere Schädlichkeiten in der Versumpfung des Bodens und der Feuchtigkeit der Wohnung, in den Alpen vorzugsweise im Mangel an Sonne, frischer Luft und in schroffen Temperaturwechseln zu bestehen; Gypsgehalt oder Jodarmut des Trinkwassers sind problematische Ursachen; die hinzutretenden organischen Schädlichkeiten sind im ganzen dieselben, wie sie bei dem sporadischen Blödsinn die Hauptrolle spielen. Um auf die Aetiologie dieser Form des angeborenen Blödsinns oder Schwachsinns zurückzukommen, so entwickelt sich der Idiotismus verschiedensten Grades in verkommenen Familien, deren Glieder wenigstens theil-

weise mit diesem oder jenem körperlichen oder geistigen Mangel behaftet sind; eine solche unglückliche Familienlage entsteht theils und hauptsächlich, was ganz unleugbar ist und bei manchen Ehegesetzgebungen das wesentliche Motiv für die Eheverbote bildete, durch das fortgesetzte Zusammenheirathen von nahen Verwandten, theils durch das Vorkommen erblicher oder wenigstens eine Verschlechterung der Nachkommen bedingender Krankheiten. Weitere Ursachen sind ein abnormer Zustand während der Zeugung, nachtheilige Einflüsse auf die schwangere Mutter und Krankheiten derselben, Erkrankungen der Frucht namentlich ihrer Hirnhäute, Kopfverletzungen während der Geburt, endlich schlechte Pflege im weitesten Sinne während der ersten Monate und Jahre. Geht mit der Geistesschwäche eine der Form des Cretinismus sich nähernde Misgestaltung des Körpers einher, so kann man auch beim sporadischen Auftreten des Uebels von Cretinismus reden und dies zumal dann, wenn unter einem Menschencomplexe körperlich und geistig defecte Individuen ungewöhnlich häufig vorkommen. Man sieht hieraus, wie cretinischer d. h. endemischer und sporadischer angeborener Blödsinn verwandt sind.

Mit dieser Darstellung des Cretinismus und des angeborenen Blödsinns ist jedoch die Kategorie des Schwachsinns und Blödsinns bei Kindern noch nicht erschöpft. Abgesehen von dem erst nach der Geburt zur vollen Erscheinung gelangenden Cretinismus und der angeborenen, jedoch gleichfalls erst später sich manifestirenden Idiotie entsteht Geistesschwäche und Blödsinn bei Kindern im Gefolge von schweren Nerven- und Gehirnkrankheiten, überhaupt von Krankheitsvorgängen, welche die Structur des Gehirns und seine Ernährung abändern oder ohne palpable Veränderung desselben seine Functionen stören. Der Arzt spricht in solchen Fällen von Gehirnwassersucht, von Epilepsie, von Geisteskrankheit mit dem Ausgange in Blödsinn u. s. w., während vom pädagogischen Standpuncte aus diese in ihrer Begründung und ihrer symptomatischen Gestaltung wie in ihrer Prognose vielfach verschiedenen Formen unter der symptomatischen Bezeichnung Schwachsinnigkeit zusammengefaßt werden. Eine scharfe Gränze zwischen der pathologischen Geistesschwäche und der innerhalb der Breite der Gesundheit liegenden Beschränktheit, ebenso zwischen Geistesschwäche mit und solcher ohne somatische Begründung giebt es nicht; durch die Mittelformen werden die vorgetragenen Verhältnisse noch verwickelter und wenn wir auch nur die entschieden pathologischen Fälle ins Auge fassen, besteht doch ein großer Unterschied zwischen den bei dem erworbenen wie dem angeborenen Blödsinne vorkommenden Graden der geistigen Unzulänglichkeit und eben damit auch den Graden der Erziehungsfähigkeit.

Wir wenden uns jetzt zur Betrachtung der Aufgabe, welche der cretinische wie der sonstwie angeborene oder erworbene Blödsinn dem Arzte wie dem Pädagogen stellt; bei der folgenden Erörterung haben wir vorzugsweise den cretinischen Blödsinn im Auge. Zunächst sei hervorgehoben, daß dem endemischen Cretinismus gegenüber das Verhüten des Uebels im großen weitaus das Wichtigste ist, indem alle Cretinen höheren Grades unheilbar und nur einer sehr beschränkten Abrichtung und Erziehung fähig sind. Solche allgemeine prophylaktische Maßregeln sind leider noch nirgends in befriedigender Weise ins Leben gerufen worden; die Vorschläge selbst, auch wenn sie von Organen des Staats ausgiengen, z. B. die wesentlich auf Grund der „Untersuchungen von Karl Rösch über den Cretinismus in Württemberg" (Erlangen 1844; erster Band des Werkes: N. Untersuch. üb. d. Cretinismus, von Maffei und Rösch) verfaßte Belehrung des württembergischen Medicinal-Collegiums vom 6. Februar 1844*), oder die Vorschläge, welche der vortreffliche „Rapport de la

*) Verfügung des württemberg. Minist. des Innern vom 8. März 1844, betr. die vorbeugenden Maßregeln gegen den Cretinismus. Die Belehrung handelt 1) von der Beseitigung der begünstigenden äußeren Einflüsse, namentlich durch Sicherung einer trockenen Lage für die nächsten Umgebungen der Wohnplätze, durch gesundheitsgemäße Stellung und Einrichtung der Wohngebäude und durch Sorge für gutes Trinkwasser; 2) vom Vermindern der von den Eltern herrührenden Anlage zum Cretinismus, in Bezug auf eine gesundheitsgemäße Lebensart überhaupt

commission creée par S. M. le roi de Sardaigne pour étudier le crétinisme (1848)“ enthält, blieben großentheils auf dem Papiere; theils die wirkliche Schwierigkeit der Abhülfe bei solchen unendlich verwickelten, mit unabänderlichen physikalischen oder stereotyp gewordenen ethnologischen Verhältnissen verwachsenen Ursachen, theils Unverstand, Gleichgültigkeit und Geldmangel (für solche Zwecke!) bei den Organen der Verwaltung wie bei den Gemeinden und den einzelnen Familien sind die Gründe, weshalb auch bei wachem Interesse für die Sache unendlich weniger geschieht, als wirklich erreicht werden könnte. Nach einigen neueren Erhebungen der württembergischen Regierung, welche in den letzten Jahren durch einen Arzt, zum Theil die von Rösch (1841) bereisten Cretinen-Orte untersuchen ließ, hat sich jedoch herausgestellt, daß seit 1841 in einzelnen Gemeinden die Zahl der Schwachsinnigen unter den jüngeren Kindern im Abnehmen begriffen ist und daß man die Ursache dieser Besserung in der Ausführung von allgemeinen Salubritätsmaßregeln suchen darf. Wir haben um so entschiedener auf der

und im besondern in Bezug auf zweckmäßige Ehen; 3) vom Verhüten der die Entwicklung des Cretinismus fördernden Gebrechen der Erziehung; dieser Passus lautet wörtlich:

Schlechte Pflege der Kinder von der Wiege an, besonders wo von den äußeren Einflüssen und von den Eltern her die Anlage zur cretinischen Entartung gegeben ist, kann wesentlich zu der Ausbildung des Uebels beitragen.

Als verwerflich erscheint in dieser Beziehung die Anwendung des Thees von Mohnköpfen (sogenannten Klepperlesthees), um den Schlaf oder vielmehr die Betäubung der Kinder zu erzwingen, die Gewohnheit, sie durch sogenannte Schlotzer oder Zulpen zur Ruhe zu bringen und statt mit Milch sie beinahe ausschließlich mit Mehlbrei zu nähren und dieselben unter Aufsicht von kleinen Geschwistern oder geistig verwahrlosten Personen in dumpfen Stuben oder Kammern ohne regelmäßigen Genuß der frischen Luft liegen zu lassen.

Auf die Abstellung solcher Misgriffe sollte ernstlich hingewirkt werden. Besondere Begünstigung verdient da, wo die Eltern mehr oder weniger durch ihre Verhältnisse gehindert sind, den Kindern in ihren ersten und den nächstfolgenden Lebensjahren die nöthige Sorgfalt angedeihen zu lassen, die Errichtung und Unterhaltung von Kleinkinderbewahranstalten, ein strenges Halten in denselben über Ordnung und Reinlichkeit des Körpers und der Kleidung, über regelmäßiger Bewegung und Spielübungen im Freien. Dazu komme die Fürsorge für die Versehung der Kinder mit der der jeweiligen Jahreszeit entsprechenden Kleidung, zumal da, wo die Luft bedeutendem Wechsel der Temperatur unterworfen ist: die Nachhülfe durch kräftigere Nahrung, wo möglich mit einem Zusatze von Fleisch bei schwächlichen, in der Entwicklung zurückgebliebenen Individuen.

Eben so nachtheilig für ihre körperliche und geistige Entwicklung muß der Misbrauch der Kinder zu unangemessenen Geschäften, zum Hüten und Schleppen von kleineren Kindern, ihre ausschließliche Verwendung zum Viehhüten mit gänzlicher Vernachlässigung ihrer übrigen Erziehung, ihre frühzeitige und allzulang andauernde Beschäftigung in Fabriken und bei Handwerken wirken.

Diesen Misbräuchen wäre daher vorzüglich da, wo der Cretinismus häufiger auftritt, mit allem Nachdruck zu begegnen.

Selbst der Unterricht der Kinder in den Volks- und Industrieschulen wäre so einzurichten, daß über demselben die Rücksicht auf die Kräftigung ihres Körpers nicht aus den Augen gesetzt wird.

Als Hauptmittel einer solchen Kräftigung und eben damit der Verhütung der in Frage stehenden Entartung erscheint die gehörige Pflege der Haut.

Diese ist doppelt nothwendig in feuchten, feuchtwarmen und bedeutenderem Temperaturwechsel unterworfenen Gegenden, in welchen ein häufigeres Vorkommen des Cretinismus beobachtet wird. Es ist daher hier vor Allem Reinlichkeit zu beobachten und in den Schulen ganz besonders auf solche zu halten. Fleißiges Waschen des ganzen Körpers und Baden, zuerst während der zarten Kindheit in mäßig warmem, später in etwas kälterem und, wo immer Gelegenheit hiezu gegeben ist, in fließendem Wasser ist eine Hauptbedingung des Gedeihens der Menschen, vorzugsweise aber in Orten, deren Luftbeschaffenheit die Entstehung des Cretinismus begünstigt. Fleißiges Baden der Kinder in eigens dazu eingerichteten Badeplätzen im Fluß unter Aufsicht verständiger erwachsener Personen ist ganz besonders zu empfehlen.

Bedeutung der allgemeinen Prophylaxe zu beharren, als eine, jetzt freilich vernichtete, Autorität wie Guggenbühl das Heil lediglich in sog. Cretinen-Heilanstalten suchen wollte.

Den Uebergang zur medicinischen und pädagogischen Behandlung des einzelnen Cretinismus und des Blödsinns überhaupt bilden die Maßregeln, um seine Entwicklung bei Disponirten, seien sie schon mit körperlichen Anomalien geboren oder stammen sie nur aus ungesunden Familien, zu verhüten. Im allgemeinen dient hiezu eine möglichst sorgfältige Pflege des Kindes, welche sowohl die körperliche Entwicklung zu kräftigen sucht, als auch seine psychischen Functionen in schonender Weise anregt; bei dem endemischen Cretinismus im besondern ist es am zweckmäßigsten, die Kinder frühzeitig aus der Umgebung anderer Cretinen zu entfernen und sie hauptsächlich den mit der physikalischen Beschaffenheit des Wohnsitzes und mit der Verpflegungsweise des Kindes gegebenen Schädlichkeiten durch eine Versetzung in eine gesunde Familie an einem gesunden Wohnplatze, seien es luftige und sonnige Höhen, auf welchen das Uebel nicht vorkommt, seien es trockene und milde Ebenen, zu entziehen. Wo solches nicht möglich ist, sollten die disponirten Kinder von der Familie selbst auf das sorgfältigste verpflegt und, wenn sie einen Theil des Tages zu Hause sich selbst überlassen blieben, vom vierten Jahre an in eine Kinderbewahranstalt gegeben werden. Mit dem sechsten bis siebenten Jahre beginnt sodann der Zeitpunct, wo bei den fortdauernden Zeichen einer cretinischen Disposition die Aufnahme in eine besondere Heil- und Erziehungsanstalt oder die Annahme eines eigenen, mit der Erziehung schwachsinniger Kinder vertrauten Hauslehrers nothwendig wird, will anders in intellectueller wie moralischer Beziehung das Mögliche erreicht und das Kind nicht dem möglichen Schicksale einer mehr oder weniger vollkommenen Verblödung anheimgegeben werden.

Die Behandlung des entwickelten Blödsinns oder Schwachsinns ist zwar im Grundsatze auf Heilung gerichtet; eine Heilung wird jedoch nur bei bloßer cretinischer Anlage oder bei dem niedersten Grade des endemischen wie des sporadischen Blödsinns erreicht; sonst ist die Aufgabe einmal eine ärztliche und befaßt sich mit der Behandlung der zu Grund liegenden oder complicirenden körperlichen Leiden; im allgemeinen wird ebensowohl durch diätetische als durch Arzneimittel eine Kräftigung der Constitution bezweckt, und zwar bei dem wirklichen Cretinismus großentheils durch Mittel und Maßregeln, welche für die Skrophelsucht passen. Die Erziehung giebt häufig erst dann ein Resultat, wenn das Substrat der psychischen Functionen in rein materieller Weise verbessert wurde, wenn seine Ernährung eine günstige Umstimmung erfahren hat. Bei dem Schwachsinn oder Blödsinn, der erworben wurde, oder ohne cretinische Verbildung angeboren ist, kann die ärztliche Aufgabe je nach der Natur des Grundleidens eine höchst verschiedene sein, wobei die Aussicht auf Besserung jedoch im ganzen eine geringe ist. Der medicinischen Aufgabe zu genügen, bedarf es vollständiger ärztlicher Kenntnisse, daher alle Anstalten für Schwachsinnige und Blödsinnige, welche bloß rein auf pädagogische oder religiöse Grundsätze fußen, als eine Verkehrtheit sich erweisen.

Sodann ist die Aufgabe eine pädagogische. Da es sich um Kinder mit abnorm geringer Thätigkeit der Sinne und krankhaft verminderter psychischer Begabung handelt, ergiebt sich von selbst, daß die Methode, selbst das Ziel des Unterrichts und der Ausbildung zu einem Berufe andere sein müssen als bei der Erziehung geistig gesunder Kinder, und in der Unmöglichkeit, die Schule gleichzeitig als Lehranstalt für geistig gesunde Kinder und als Erziehungsanstalt für Schwachsinnige zu benutzen, liegt die Forderung besonderer, auf die psychische und wie wir sahen, zugleich auch auf die physische Vervollkommnung der Idioten berechneter Anstalten. Eine große Täuschung ist es zwar, wenn man mit Guggenbühl hofft, den Cretinismus durch solche „Heilanstalten" bewältigen zu können; unleugbar ist es aber ein Verdienst desselben, daß er eine gemischte, medicinische und pädagogische Anstalt für die Schwachsinnigen ins Leben gerufen hat, daß er für die Errichtung weiterer Asyle, daher überhaupt für die Erforschung und praktische Bekämpfung des Cretinismus thätig war.

Die Erziehungsweise selbst hat sich durchaus der individuellen Begabung anzupassen, nur im allgemeinen kann daher eine Skizze des Ganges derselben gegeben werden, wobei wir überall voraussetzen, daß es sich nicht um Vollcretinen, sondern nur um Blöd- und Schwachsinnige niederen Grades handelt. Zunächst ist der äußere Sinn der Kinder zu erziehen; durch lebhafte Sinneseindrücke ist ihre Aufmerksamkeit zu fesseln und ist ihr Vorstellungsvermögen anzuregen und zunächst mit einem mannigfaltigen Inhalte von Vorstellungen concreter Gegenstände zu erfüllen; zugleich sind die Kinder in der Achtsamkeit auf die Zustände des eigenen Körpers zu üben und an ein regelmäßiges Befriedigen des Nahrungsverlangens sowie an Reinlichkeit zu gewöhnen; dabei ist ferner ihre Apathie des Willens zu brechen und sind sie in den einfachsten Bewegungen der Arme und der Füße zu üben, sind sodann zu combinirten Bewegungen in Form von Spielen, später von gymnastischen Uebungen anzuhalten, endlich ist ihre mechanische Anlage auszubilden und ist ihnen in der Angewöhnung einfacher Arbeiten und anhaltender mechanischer Thätigkeit die Möglichkeit einer wenigstens theilweisen Erwerbsfähigkeit zu geben. Gleichzeitig wirkt die strenge Ordnung in der Anstalt, der Umgang mit Kindern ihrer Begabung wie mit liebevollen Erwachsenen und der abgemessene Wechsel zwischen Thätigkeit und Ruhe belebend auf ihre geistige Energie im ganzen und besonders veredelnd auf ihre sittliche Entwicklung. Der weitere Unterricht ist wesentlich Anschauungsunterricht und fällt bei Kindern, welche nicht sprechen können, in einem Stücke ganz mit jenem der Taubstummen zusammen. Wenn durch unermüdliches Ueben der Sinne, durch ein schrittweises Anregen von Vorstellungen und wenn durch das Erwecken von höheren Gefühlen, mittelst der Musik, die geistigen Fähigkeiten gehoben sind, kann der eigentliche Schulunterricht beginnen, kann namentlich das Erzählen anregender Geschichten, welche aus dem Kreise der Bibel genommen werden mögen, zugleich als Mittel zur weiteren geistigen Ausbildung und zum Religionsunterrichte benutzt werden, kann man weiter die mechanische Fertigkeit des Schreibens bis zu einem gewissen Grade, kann das Rechnen als Act des Gedächtnisses, kann endlich auch ein schwerfälliges Lesen beibringen, bei allen diesen Fertigkeiten bleibt es aber oft nur bei reiner Dressur, ohne daß das schwachsinnige Kind begriffe, wie es rechnet, was es schreibt und was es liest. Am dankbarsten ist im allgemeinen die Uebung des Gedächtnisses, welche zur Schulparade benutzt wird, bei manchen Kindern auch die Ausbildung ihrer musikalischen Anlage, endlich und hauptsächlich das Einüben mechanischer Arbeiten.

Leider sinken die meisten Schwachsinnigen mit ihrem Austreten aus der Anstalt, statt sich weiter zu entwickeln, rasch herunter, ein Beweis, wie vieles in ihrer Erziehung und Ausbildung bloß auf Gewohnheit und Gedächtnisübung beruhte. Dabei trifft jedoch die Schuld nicht selten die Angehörigen derselben, indem sie ihre Pfleglinge zurückverlangen, ehe dieselben in ihrer geistigen Entwicklung hinlänglich gekräftigt sind.

Zahlen über die Procente der „Geheilten", der „Gebesserten", der „Ungeheilten" geben wir keine, weil eine solche Statistik nur dann einen Werth hat, wenn man die einzelnen Individuen, namentlich den Grad ihrer psychischen Schwäche beim Eintreten in die Anstalt, und ihr Schicksal nach der Rückkehr in die ursprünglichen Verhältnisse kennt, eine Forderung, welche bei der dargelegten Mannigfaltigkeit der „schwachsinnigen und blödsinnigen" Kinder und bei dem Unbestande der „Heilung" unumgänglich ist; die gewöhnliche Statistik verhüllt die Wahrheit, statt sie auszusprechen. Wir haben auch keine Zahlen über die Cretinen einzelner Länder mitgetheilt, weil thatsächlich bei der Aufnahme derselben nach sehr verschiedenen, engeren oder weiteren Begriffen verfahren wird, eine Vergleichung der einzelnen Länder mit solchen unsicheren Zahlen also ein bloßes Blendwerk ist. Wir schließen dagegen mit einer Aufzählung der uns bekannt gewordenen Anstalten für Cretinen, überhaupt für blöd- und schwachsinnige Kinder in der Schweiz und in Deutschland.

Die erste deutsche war 1816 die reine Unterrichts- und Erziehungsanstalt des Lehrers Guggenmoos in Salzburg; einige Jahre später fanden 12 Cretinenkinder Aufnahme

im Kloster Admont in Salzburg. Von 1835—1847 unterhielt Stadtpfarrer Haldenwang zu Wildberg im württemberg. Schwarzwald mit größter Uneigennützigkeit und Aufopferung eine „Unterrichtsanstalt für schwachsinnige Kinder"; schwachsinnige geringen Grades fanden hier zweckmäßigen Unterricht „bis zur Confirmation". Im Jahre 1841 wurde die vielbesprochene Cretinen-Anstalt auf dem Abendberge bei Interlaken durch A. Guggenbühl, das erste medicinisch-pädagogische Unternehmen, gegründet; durch die Erhebungen der Berner Regierung (1858) ist der Ruf Guggenbühl's jetzt vollständig vernichtet worden und es fragt sich gegenwärtig nur noch, ob seine Anstalt gänzlich aufgehoben oder nur verlegt und unter strenge Aufsicht gestellt werden solle.*) Ferner folgte 1842 die Anstalt von Dr. Ferd. Kern, damals Taubstummenlehrer zu Eisenach, welcher 1847 nach Goli bei Leipzig übersiedelte; Kern, ein wahrhaft edler Menschenfreund und viel geprüfter Charakter, hat sich später zum Arzte ausgebildet; 1844 Sägert in Berlin. Den Bemühungen von Dr. Rösch gelang 1847 die Gründung einer guten gemischten Anstalt im ehemaligen Kloster Mariaberg; dieselbe genießt Unterstützungen vom württemberg. Staate und die besondere Protection der K. Familie, steht unter Staatsaufsicht und ist nach der amtlichen Kenntnis Vfs. in jeder Beziehung befriedigend eingerichtet. (Ueber die ersten 4 Jahre derselben berichtet die eingegangene Zeitschrift „Beobachtungen über den Cretinismus, von Rösch," Heft 1. S. 1; 1850; H. 2. S. 97; H. 3. S. 85; später erschienen kurze Jahresberichte; der uns vorliegende zehnte von 1857 enthält über den jetzigen Bestand nichts näheres.) 1848 eröffnete der bekannte Irrenarzt Dr. Erlenmeyer zu Bendorf eine Filiale für geisteskranke oder schwachsinnige Kinder; ungefähr in dieselbe Zeit fällt auch die Errichtung gemischter Anstalten zu Delmenhorst und zu Hubertusburg in Sachsen (1846); letztere ist Staatsunternehmen; nach den Statuten (Verordn. die Errichtung einer Erziehungsanstalt für blödsinnige Kinder betr. vom 14. Jan. 1852; s. Gläsche, Erster öff. Bericht üb. d. Erz.-Anst. f. blödf. Kinder zu Hubertsb., Leipz. 1854. Allg. Zeitschr. f. Psychiatrie; Berl. 1856. XIII. 139; zweiter öff. Bericht 2c., ebendas. 1858.) ist ihr Zweck, „blöd-sinnige Kinder zur Erwerbsfähigkeit heranzubilden", und ist sie bestimmt für bildungsfähige Knaben über 5 Jahre; seit 1857 werden auch Mädchen aufgenommen, leider, nach Vfs eigener Anschauung in dieser sonst tüchtigen Anstalt, ohne genügende Trennung der Geschlechter und ohne Ausschluß von Mädchen über 14 Jahren; die Zahl der Pfleglinge beträgt gegenwärtig 40, darunter 30 Knaben. Zu bemerken ist, daß Gläsche neben reinen Spielen dem gemeinschaftlichen Gesange, wobei in Fröbel'scher Weise der Inhalt des Textes bildlich dargestellt wird, Werth beilegt. Kurzen Bestand hatte die Unternehmung des Lehrers Helferich zu Stuttgart und auf der Solitude; dagegen besteht seit 1849 eine zweite, gleichfalls vom Staate unterstützte württembergische Privatanstalt erst zu Rieth, seit 1851 zu Winterbach in dem cretinenreichen Remsthal unter der Leitung des prakt. Arztes Müller; derselbe huldigt der Homöopathie als einer gerade bei Blödsinnigen unschätzbaren [?]

*) Schon 1850 (vgl. den Bericht der schweizer. gemeinnützigen Gesellschaft und des Dr. Hermann an die Berner Regierung (Neue med.-chir. Ztg. 1851. N. 11. S. 173, und 1850. N. 24) wie in dem neuesten (1858) an die Berner Regierung erstatteten Berichte wurde geltend gemacht, die Anstalt sei kein Cretinenasyl, indem unter den Kindern nur eine kleine Minderzahl von Cretinen sich befänden, ferner daß keine Heilung wirklicher Cretinen constatirt würde, endlich daß während der häufigen und langen Abwesenheit H.'s auf Reisen in England u. s. w. die Anstalt im höchsten Grade vernachlässigt werde, und daß insbesondere im Winter nicht für genügende Verpflegung, namentlich nicht für Heizung gesorgt sei. Hätte man sich von Anfang über die Heilbarkeit des Cretinismus geringeren Täuschungen hingegeben, so wäre der Betrug Guggenbühls jedenfalls nur kürzere Zeit auszuführen gewesen. Literatur von und über Guggenbühl können wir füglich ausfallen lassen, da an Guggenbühls großartiger Heuchelei und Lügenhaftigkeit jetzt nicht mehr zu zweifeln ist.

Heilmethode und leitet die Erziehung nach den strengsten religiösen Grundsätzen *). Das Institut steht gleichfalls unter Staatsaufsicht, namentlich in pädagogischer und financieller Beziehung und veröffentlicht kurze Jahresberichte; gegenwärtig ist dasselbe stark besucht und scheint die Unterrichtsmethode des pädagogischen Vorstandes, Landenberger, namentlich auch durch eine glückliche Benützung der Geometrie für die Entwicklung der Intelligenz vieles zu leisten. In Bayern wurde 1852 vom Priester Probst und dem Dr. Medicus im Beneficiatenhause zu Eksberg bei Mühldorf eine Erziehungsanstalt für katholische Kinder eröffnet; im Jahre 1857 folgte endlich auch ein Privatunternehmen in Oesterreich, indem ein Georgens zu Baden bei Wien eine Heil-, Pflege- und Erziehanstalt für geistesschwache Kinder eröffnete; für Bayern steht eine Provincialanstalt in Verbindung mit dem Irrenhause Werneck in Aussicht.

Eine Uebersicht über die wichtigsten Arbeiten der medicinischen Literatur des Cretinismus s. bei Wunderlich, Handbuch der Pathologie und Therapie; 2. Aufl. 1854. III. 1. S. 293; spätere Schriften sind: Köstl, Der endemische Cretinismus als Gegenstand der öff. Fürsorge; Prag 1855. Das meiste Interesse für den Pädagogen dürfte die oben erwähnte Abhandlung von Dr. Kern gewähren. Dr. N. Köhler.

Cursus, s. Cötus.

D.

Dänemark, s. das Ende des Buchstabens D.

Dankbarkeit. Dank nennen wir die im Gefühl wurzelnde, in den Willen übergehende, unmittelbare sittliche Wirkung, die ein von einem Andern empfangenes Gut — sei es eine Gabe von materiellem Werth, eine Befreiung von irgend einem Uebel, oder sei es bloß die Bezeugung seines Wohlwollens durch Wort und Miene — in uns hervorbringt; Dankbarkeit also die Stimmung und Bereitwilligkeit dazu, jeder solchen Ursache jene Wirkung folgen zu lassen; in der Dankbarkeit wird jenes Momentane und vom zufälligen Anlaß Abhängige zu einem innern Habitus, zu einer Tugend. (Ein schwächerer Ausdruck dafür ist Erkenntlichkeit, welches Wort zunächst nur die Anerkennung bezeichnet, daß man Gutes empfangen, im Sprachgebrauch jedoch auch häufig die thatsächliche Bezeugung derselben durch einen Gegendienst, übrigens nur in kleineren Dimensionen, ausdrückt.) Genauer nun besteht jene Wirkung darin, daß ich mich nicht begnügen kann mit der Befriedigung, mit der egoistischen Freude über den Empfang des fraglichen Gutes, sondern daß diese Freude gleichsam rückwärts strömt in der Richtung auf den Geber desselben; hiedurch erst beweist sich die Dankbarkeit als wesentlich eins mit der Liebe, daß sie sich der Gabe nur freut, indem sie den Geber hinzudenkt, und nicht bloß ihn hinzudenkt, sondern sich durch das empfangene und angenommene Gute ihm für immer verpflichtet weiß. So weiß sich der dankbare Empfänger in der Schuld des Gebers; aber diese Schuld hat für den, der selbst Liebe in sich trägt, nichts drückendes (vgl. Röm. 13, 8. Die Liebesschuld allein soll eine bleibende sein), außer wenn die Persönlichkeit des Gebers, seine Zudringlichkeit oder egoistische Absicht die Dankbarkeit gegen ihn zu etwas lästigem, die Gabe selbst zu etwas unerwünschtem macht; in diesem Fall sucht man sich baldmöglichst durch einen Gegendienst quitt zu machen. — Die Dankbarkeit ist wesentlich die empfangende Liebe, wie sie der gebenden die Hand reicht. Gegen diese Definition könnte nur erinnert werden, daß wir auch für anderes, als

*) Eine anerkennende Beurtheilung von Dr. Koster s. in der Allg. Ztsch. f. Psychiatrie 1855. XII. S. 285; eine strenge Kritik der Einrichtungen dieser und anderer Anstalten und der Einseitigkeiten des Unterrichtes von pädagogischer Seite s. in dem Artikel Dr. Kern's, Gegenwart und Zukunft der Blödsinnigenbildung; ebendas. S. 521.

was die Liebe giebt, Dank fühlen können. So z. B. für einen Act der bloßen Gerechtigkeit, etwa für eine Freisprechung, die wir verdient haben. Allein wer darin blos das abstracte Recht sieht, wird schwerlich danken, er wird die Gerechtigkeit des Richters bloß anerkennen. Danken wird in diesem Falle nur, wer nicht allein die Möglichkeit eines entgegengesetzten Spruches mit in Rechnung nahm, sondern des Glaubens lebt, daß auch eines Richters gerechter Spruch für ihn eine gnädige Fügung Gottes ist; dem also dankt er eigentlich allein, auch wenn sich sein dankbares Gefühl unmittelbar auf die irdischen Stellvertreter Gottes richtet. Wenn aber etwa gesagt würde: wir fühlen auch Dank gegen die Natur, die doch von Liebe zu uns nichts wisse, sondern uns Brod gebe, einfach weil sie ihren Gesetzen nach Korn hervorbringen müsse; so leitet dies uns auf den Punct, an welchem uns die Dankbarkeit nicht bloß als eine Tugend unter vielen, sondern als eine der tiefsten Wurzeln des Höchsten erscheint, was der Mensch hat, seiner Religion. Das Bedürfnis, einen Gott zu haben, liegt mit seiner größten Macht keineswegs in dem Bewußtsein unserer Schwäche, so daß wir einen Gott nur brauchten, um von ihm zu verlangen, was wir nicht selber erobern —, um durch ihn auch vor dem geschützt zu werden, was wir nicht selber fern halten können; es liegt vielmehr darin, daß das Menschenherz ein Wesen sucht, dem es seine Existenz, sein Glück, sein Haben und Hoffen danken darf; daher auch nur, wo es an diesem Drange fehlt, d. h. wo keine empfangende Liebe ist, die die gebende Liebe sucht, ein wirklicher Atheismus möglich ist. Und wie hiernach die Dankbarkeit der Führer des Menschen zu Gott ist (vgl. A.-Gesch. 17, 25—27), so ist sie auch ein starkes Band, das den Menschen an den Menschen knüpft und hiedurch ihn vor dem Ueberwuchern des Egoismus, ebendamit vor viel Sünde bewahrt. Ich kann mich durch Bande der Natur, oder durch einen unerklärlichen Zug, eine Art Wahlverwandschaft, oder durch geschlechtliche Zuneigung an Jemand gefesselt fühlen; aber auch diesem allem gegenüber liegt eine besondere Macht im Dankgefühl; viel eher läßt sich das Gewissen von andern Seiten her allmählich zum Schweigen bringen, aber undankbar zu sein, undankbar zu erscheinen ist unerträglich; wer auch dies über sich gewinnen kann, der ist sittlich todt. Aber auch die Rückwirkung der Dankbarkeit auf das eigene Gemüth ist eine höchst wohlthätige; wer für alles, auch für das Kleine und Geringe, danken gelernt hat, der findet, daß er immer noch glücklich daran ist, er ist zufrieden und vergnügt, wo der Undankbare selbst mit großem Gut niemals sich glücklich weiß. Ist so die Dankbarkeit eine der Hauptwurzeln und Hauptstützen der Religion und der Nächstenliebe, so ist es umgekehrt auch wieder die Religion, die erst der Dankbarkeit den rechten Impuls giebt, weil sie ihr den absoluten Gegenstand darbietet, den persönlichen Gott. Der Materialismus, wie er jedes edlere Gefühl durch seine Rohheit zerstört, so macht er auch die Dankbarkeit unmöglich; gegen „Sanct Stoff" giebt es keinen Dank; diesem Gott sagen seine eignen Anbeter nach, er mache die dummsten Streiche. Der Polytheismus läßt der Dankbarkeit zwar Raum, die antike Welt legt bekanntlich großes Gewicht auf diese Tugend, aber durch die Zerschlagung ihres Objectes in eine Mehrheit von Göttern schwächt er ihre Intensität; der Monotheismus der Israeliten hat in den Psalmen gezeigt, wie mächtig er die Dankbarkeit erregt, aber nur dadurch, daß der Eine, unsichtbare Gott aus seiner Ferne und Erhabenheit herausgetreten ist und sich geschichtlich offenbart; ein höchstes Wesen nach Art des Deismus gedacht ist viel zu kalt, um ein Menschenherz zum Danke zu erwärmen. Die vollsten Motive giebt erst das Christenthum her, weil in der Erlösung das Größte und Aeußerste geschehen ist, was Gott für die Menschen thun konnte, und weil in Christus uns alles geschenkt ist Röm. 8, 32.

Ist hiernach außer Zweifel, daß ein Erzieher, der da vergäße, Dankbarkeit in seines Zöglings Seele zu pflanzen, einen der Ecksteine am Gebäude der Sittlichkeit zu setzen vergessen und somit das Ganze schon von Anfang baufällig machen würde: so fragt es sich, welche Mittel ihm hiezu zur Verfügung stehen? Niemeyer hat im Gegensatze gegen pestalozzische Darstellungen von der Anlage des Kindes zu verschiedenen Tugenden, so

namentlich auch zur Dankbarkeit, in einer Beilage zu seinen Grundsätzen der Erz. rc. (6. Aufl. I. S. 547) sehr richtig gesagt: „Die Kinder sind ohne Ausnahme die größten Egoisten" (nur kommt der Pelagianismus auch bei Niemeyer darin gleich wieder zum Vorschein, daß er diesen Egoismus als etwas naturnothwendiges ansieht, um den Trieb der Selbsterhaltung, der zur Selbstthätigkeit führe, recht tief zu begründen). In Folge jenes Egoismus nehmen die Kinder alles an, haben wohl eine freundliche Miene für den Geber, auch eine Art von Liebe, weil sie seiner Gewogenheit sich versichert halten; aber daß darin für sie selber eine Verpflichtung liege, gegen ihn auch nur gewisse Rücksichten zu beobachten, daran denken sie nicht; kommt ein anderer ihnen in den Weg, der ihnen dieselben Dienste leistet, so ist der erste gänzlich vergessen, man bedarf seiner nicht mehr. So hat das Kind wohl auch gegen einen Lehrer eine Zuneigung, aber weit seltener wegen dessen, was es an Lehren von ihm empfängt, als weil er seine Macht nicht in der Ausdehnung gegen das Kind braucht, in welcher ihm das möglich wäre; die wirkliche Dankbarkeit stellt sich im günstigen Falle erst mit den reiferen Jahren ein. Daß es den Eltern etwas zu danken habe, kommt dem Kinde um so weniger in den Sinn, je ununterbrochener ihm die Wohlthaten derselben zufließen; es wähnt, das könne gar nicht anders sein. Wie stimmt aber diese Thatsache zu der obigen Behauptung, daß Dankbarkeit ein tiefes Bedürfnis des Menschenherzens sei? Ganz so, wie immer die edelsten und tiefsten Bedürfnisse, die die Sünde eingeschläfert und abgestumpft hat, erst geweckt werden müßen. Das geschieht nun freilich nicht, wie uns Xenophon (Cyrop. I, 2.) von den Persern berichtet, durch schwere Strafe, die auf den Undank gesetzt wird; schon deswegen nicht, weil großer Undank vorhanden sein kann, ohne daß er zur beweisbaren Thatsache wird, und dann, weil eine Dankesbezeugung aus Furcht vor Strafe selbst wieder nichts als ein Product des Egoismus ist. Aber das ist um so gewißer, daß im Kinde die Dankbarkeit nur dadurch zu wecken und zu pflegen ist, wenn man es danken lehrt, es zum Danken anhält. Das Leben selbst bietet, namentlich beim Anblick fremden Unglücks, Anlaß hiezu genug dar; das Morgen- und Abendgebet hat seinen pädagogischen Werth namentlich auch darin, daß es die flüchtigen Eindrücke des empfangenen Guten fixirt und so dem kurzen Gedächtnis, das den Undankbaren charakterisirt, entgegenarbeitet. Ebenso ist das Tischgebet schon aus diesem Grunde für christliche Erziehung unentbehrlich. Wo sich bei einem Kind Unzufriedenheit kund giebt, z. B. mit der ihm verabreichten Speise, mit seiner Kleidung u. s. w., da muß ihm gesagt werden: „danke Gott, daß du das hast"; Beispiele, wie das des verlorenen Sohnes im Evangelium, der zufrieden gewesen wäre, da ein Taglöhner zu sein, wo es ihm zu enge gewesen war als Sohn des Hauses, Hinweisungen auf die in jeder Lage möglichen Glückswechsel sind hier ganz am Orte. — Aber auch menschlicher Wohlthat gegenüber ist hier die Angewöhnung der Dankesbezeugung von größter Wichtigkeit. Es giebt auch bei gut gearteten Kindern, namentlich bei Knaben, eine gewisse Blödigkeit, eine dumme Scham, die sich vor allen Bezeugungen von Dank und Aehnlichem fürchtet, weil man sich selber linkisch vorkommt; das kann so weit gehen, daß sich ein Kind lieber einer Wohlthat entzieht, nur um nicht danken zu müßen. Vollends eine Danksagungsvisite zu machen, ist den meisten Knaben ein bitterer Kelch, während die Mädchen im Bewußtsein, sich gefällig benehmen zu können, das weniger scheuen. Hier muß nun einfach durchgegriffen werden mit unnachsichtlichem Gebot; ist einmal jene Scheu überwunden, so bekommt jenes edlere, ursprünglich-natürliche Gefühl und Bedürfnis Luft. Auch unter den Kindern selber muß darauf gehalten werden, daß eine empfangene Liebeserweisung im Gedächtnis behalten wird; tritt ein Vergessen, eine Misstimmung ein, so ist es Sache des Erziehers, an die Dankesschuld zu mahnen; sowohl bei solchem unmittelbaren Anlaß, als wo sonst das Leben und die Geschichte dazu die Hand bietet, muß insbesondere mit Nachdruck das Häßliche des Undanks, das Malhonette, Niederträchtige desselben dem Kinde vor Augen gehalten werden. Schwieriger ist es, die Dankbarkeit, die wir als Eltern, als Lehrer gegen unsre Person anzusprechen das Recht

haben, die wir pflanzen müßen, wenn jene Tugend überhaupt im Kinde zu Stande kommen soll, selber hervorzurufen. Die bloße Pflichterfüllung, ohne daß das Kind unsre Liebe darin empfindet, thut's noch nicht, wiewohl ohne sie natürlich von Dankbarkeit nichts zu hoffen, auch nichts zu verlangen ist; die bloße Erzeugung begründet kein Dankgefühl, und davon, wie sauer das Kind seiner Mutter geworden ist (Sir. 7, 29), hat es keine Erinnerung (in der Regel wird man das erst im eigenen Ehestand inne). Die Ueberhäufung des Kindes mit Wohlthaten, z. B. das Uebermaß in Weihnachts- und Geburtstagsgeschenken, hat eine gewisse Gleichgültigkeit neben der Unersättlichkeit des Begehrens, also das gerade Gegentheil der Dankbarkeit zur Folge; schwache Mütter, die dem Kinde nichts abzuschlagen vermögen, erndten in der Regel den wenigsten Dank. Thöricht ist es ferner, dem Kinde das unaufhörlich vorzurechnen, was es uns persönlich zu danken habe; sein Gefühl, je gesunder, je mehr zu wirklicher Dankbarkeit qualificirt es ist, sagt ihm um so mehr, daß selbst wirkliche Wohlthaten, wenn man sie uns aufrückt, dadurch viel von ihrem Werthe verlieren; dessen zu geschweigen, daß Menschen, die von ihren Gutthaten viel reden, dieselben höher anschlagen, als sie werth sind. Der richtige Weg zur Erzielung der Dankbarkeit gegen unsre Person und eben damit zugleich zur Befähigung des jungen Herzens für dieselbe im allgemeinen wird außer dem oben Bemerkten noch speciell durch folgende Puncte sich bestimmen lassen. 1) Je mehr der Erzieher, nicht um Dank für seine Person zu erndten, sondern um seiner Pflicht zu genügen, aber auch dies nicht im Sinne einer kalten Gesetzlichkeit, sondern in dem Sinne, wie die sich selbst nie genügende Liebe die Pflicht auffaßt, alles thut, was zu des Kindes Bestem gereicht, um so mehr wird — wenn auch erst in den reiferen Jahren — der Dank ihm gesichert und ebendamit die Dankbarkeit als allgemeine Tugend gewurzelt sein. Namentlich der Lehrer braucht gar keine besonderen Mittel anzuwenden, als die in seiner Pflicht an sich schon liegen; giebt er das Beste, was er geben kann, widmet er Zeit und Kraft seinen Zöglingen, so daß sie sehen, mit demselben Ernste, den er vielleicht streng von ihnen fordert, opfert er sich selbst ihnen auf, weil ihm alles an ihrem Wohl gelegen ist: dann ist er auch des Dankes aller derer gewiß, aus denen etwas wird; während die schönsten Worte und der gleißendste Schein auch vor der Jugend Augen den Miethlingssinn nicht zudecken, der selbst dem, was man wirklich leistet, alle Dankeswürdigkeit nimmt. — 2) Während aber ich selbst nie positiv den Dank meines Kindes, meines Schülers fordern werde (nur bei ganz eclatanten Fällen kann ich sagen ist das der Dank, den ich von dir hoffte?), so ist es desto angemessener, wenn der Vater die Kinder gelegentlich an das mahnt, was sie der Mutter schulden, und umgekehrt, ebenso die Eltern dem Lehrer gegenüber und umgekehrt; Geschwister heiße man einander danken für jeden Liebesdienst. — 3) Die Gewöhnung an Dankesbezeugungen, wie sie schon der Anstand fordert, ist ganz gut, wie oben bemerkt; aber sie dürfen dem Kinde nicht in einer lästigen, umständlichen, der Einfalt und Geradheit der Kinder widerstrebenden Weise auferlegt werden, so daß es für jede Bagatelle tiefe Bücklinge machen muß. Jede heuchlerische Bezeugung der Dankbarkeit, zu der man zwingt, muß das Dankgefühl, das wirklich vorhanden ist, tödten. — 4) Wichtig aber ist — worauf mit Recht Niemeyer aufmerksam macht, a. a. O. S. 303 — daß man dem Kinde selber für jede Dienstleistung, die nicht von demselben als bloßes Müßen angesehen und ausgeführt worden, also zumeist für Aufmerksamkeiten, die es von freien Stücken uns erzeigt, freundlich dankt. Gerade dies Gefühl, andern etwas sein zu können, das sie uns danken, macht zur Dankbarkeit selbst geneigt. Endlich 5) wird es sehr viel ausmachen, ob der ganze Ton im Elternhause darauf gestimmt ist, daß gern und warm der Dank, den man nach irgend einer Seite hin im Herzen trägt, ausgesprochen wird Wenn der Vater von seinen Eltern, von den Lehrern seiner Jugend ꝛc. in solchem Tone spricht, das klingt anders nach in den jungen Herzen, als wenn die, denen man unter die Augen tiefe Reverenzen macht, zu Hause durchgehechelt werden oder der Vater mit Behagen erzählt, welche Streiche er einst seinem Schulmeister gespielt. Selbst den

Dienstboten gegenüber fordert der feinere Sinn, daß man sie nicht immer fühlen läßt: was du thust, dafür bist du bezahlt; weiß man, daß gerade das Beste sich nicht bezahlen läßt, und scheut sich daher auch nicht, wenn ein Dienstbote uns etwas besonders zu Danke gemacht, z. B. vorgesorgt hat, wo wir nicht voraus dachten, oder an einem Krankenbette treue Dienste geleistet, ihm zu zeigen, daß man ihm auch Dank dafür weiß, so wird auch dies dazu dienen, das Kind durch die That zu belehren, daß zum Danken Niemand zu vornehm ist. — Vergl. auch Beneke Erz. C. I. S. 420. 444. **Palmer.**

Darstellungstrieb, s. Phantasie.

Decan, s. Schulregiment.

Declamation. Unter Declamiren hat man ein dem Sinn und Verständnis entsprechendes Vortragen von auswendig gelernten poetischen oder prosaischen Musterstücken sich zu denken. Es bilden die Declamationen in unsern Volks- und Gelehrtenschulen einen Theil des deutschen Unterrichts, der in so fern, als darauf gesehen wird, daß der Stoff selbst, der zum Behufe der Declamation gelernt wird, einmal Gedanken enthält, deren Aneignung auch für das künftige Leben von Gewinn ist, und dann das Fassungsvermögen des Lernenden nicht übersteigt, so daß auch die Möglichkeit gegeben ist, daß der Vortrag dem darzustellenden innern Gedankengehalt ganz congruent sei, alle Beachtung verdient. Natürlich kann bloß dann von einer Declamation die Rede sein, wenn nach vorausgegangenem Verständnis „Hebung und Senkung der Stimme, Schärfe oder Stumpfheit, Stärke oder Schwäche der Laute, die Betonung einzelner Wörter und kleinerer oder größerer Sätze und ihrer Theile, die steigende oder fallende Lebendigkeit der Rede, die Raschheit oder Langsamkeit ihrer Ab- und Ansätze, die Größe der Pausen" wirklich beobachtet werden kann. Eine andere Frage ist die, in wie weit zur Declamation das dramatische Element, das eine möglichst vollständige Angemessenheit des Gesichtsausdrucks und der Geberde zum dargestellten Inhalte verlangt, hinzutreten kann. Waitz (Päd. S. 272) meint, dies dürfe nur von höherem Unterrichte versucht werden, doch dürfe auch schon die niedere Stufe nicht beim Lesevortrage allein stehen bleiben, denn durchgängig könne auf den niedern wie auf den höhern Stufen die Aufmerksamkeit für die sprachliche Darstellung nur in dem Maße frei werden, in welchem die Herrschaft über den Stoff gesichert ist, und nur erst die länger fortgesetzte vielfache Uebung der Aufmerksamkeit gestatte allmählich eine noch größere Erweiterung derselben auf den gesammten mimischen Ausdruck. Ob die Schule die Kunst des Vortrags so weit d. h. bis zum Declamiren im engern Sinne steigern könne, scheint vor Allem von der Individualität des betreffenden Lehrers abzuhängen, ob dieser nämlich durch sein eigenes Beispiel seine Schüler zu der Fähigkeit eines solchen Ausdrucks des Gelernten zu bringen im Stand ist. Ist der Lehrer selbst hierzu nicht geeignet, so muß auf eine derartige Declamation um so mehr verzichtet werden, als falsches Pathos, übertriebener Ausdruck in den Geberden, verkehrte Anwendung der Gesten überall das Gegentheil von dem hervorbringen würde, worauf eine christliche Erziehung es abzusehen hätte, und die Uebung im Declamiren nichts als eine praktische Anleitung zur Heuchelei wäre. Ueberdem wird ja auch nicht immer die Art des Vortrags den Maßstab für das Verständnis abgeben können. Oft sind gerade stille Naturen von der tiefsten Empfindung doch nicht im Stande, etwas ganz richtig empfundenes auch gut vorzutragen, und im andern Fall giebt es Individuen, die bei einer großen Oberflächlichkeit ihres Wesens von einem sichern Takte geführt den Anforderungen, die man an die Declamation stellt, ziemlich entsprechen. Es ist vollkommen zuzugeben, daß eine gut geleitete Declamation für die Bildung des Geschmackes von Wichtigkeit ist, denn „erst durch den Vortrag kann fühlbar gemacht werden, wie innig der äußere Ausdruck sich an den Gedanken und die ganze Gemüthslage anzuschließen vermag, die er darstellen soll, und wie wichtig die vollkommene Angemessenheit beider zu einander, sowohl für die vollständige Auffassuug des Mitzutheilenden und für die Bewegung des fremden Gemüthslebens durch dasselbe als für das Verständnis und die feinere Ausarbeitung der eigenen Gefühlswelt ist. Mit der Bildung des Vortrags und durch sie erhalten

die begleitenden Gemüthszustände eine Lebendigkeit und Innigkeit, die ihnen vorher fehlte, und die bisher dunkel gebliebenen Unterschiede unter ihnen treten in bestimmter Färbung und fester Gestalt auseinander; die Wellenlinie der Gefühle und ihre Abstufungen, ihre Hebungen und Senkungen lassen sich bei der großen Biegsamkeit der menschlichen Stimme selbst bis in ihre zartesten Schattirungen sichtbar machen; das herangewachsene Kind wird dadurch aus der Bewußtlosigkeit seines eigenen, so oft überwältigenden Gefühlslebens allmählich herausgezogen und mit dem Interesse für die vollkommene Darstellung desselben wird zugleich auch seine Fähigkeit erhöht. Zwar läßt sich nicht behaupten, daß die Tiefe und Zartheit des Gefühls an der ästhetischen Vollendung des Vortrags direct gemessen werden könne, aber die natürliche Wechselwirkung zwischen beiden, die zu sorgfältiger pädagogischer Benutzung dieses Bildungsmittels auffordert, kann gleichwohl nicht bezweifelt werden, denn es wird sich eine solche überall von selbst herstellen und zur Geltung bringen, wo zwischen dem innern Gehalt des Lebens und den äußern Formen seiner Darstellung ein bis ins Einzelne durchgeführter Parallelismus stattfindet. Hat man mit Recht dagegen gewarnt, daß man ästhetisch gefühlvolles Lesen herbeiführen wolle, wo die entsprechenden Gefühle sich noch nicht finden, hat man mit Recht sich gegen die marionettenähnlichen Bewegungen beim Declamiren ausgesprochen, so darf auf der andern Seite auch nicht übersehen werden, daß erst die Gewinnung der rechten äußern Darstellungsweise dem Schüler die Gemüthslage vollständig und bis ins Einzelne aufzuschließen vermag, die der Inhalt fordert" (Waitz S. 271). Darüber daß mit Verständnis gelesen und so allmählich darauf hingearbeitet werden soll, daß in den obern Classen bei dem Vortrag eines auswendig gelernten Musterstückes die Nüancen des Gedankens wenigstens annäherungsweise durch Hebung und Senkung der Stimme ꝛc. wiedergegeben werden, dürfte wohl kein Zweifel sein. Es ist aber nicht zu leugnen, daß besonders in den griechischen und lateinischen Stunden gerade auf ein ausdrucksvolles von Verständnis zeugendes Lesen in den meisten Schulen zu wenig gesehen wird. Daher ist es empfehlenswerth, wenn man, wie Dr. Heiland (Mützell, Zeitschr. 1856. S. 77) in einer Abhandlung zur Gymnasialfrage befürwortet, wie ehedem, Capitel aus Nepos, Cäsar, Cicero lernen läßt. Damit aber das Memoriren zu einer wirklichen Aneignung führe, sei es hinfüro nicht ohne das Declamiren. Die Programme der Fürstenschule zu Grimma weisen es aus, daß dort noch heute die Schüler aller Classen auch in lateinischer Declamation geübt werden. Und welche loci memoriales, werth „mit vollem Klange und mit aller Feierlichkeit der Recitation" vorgetragen zu werden, enthalten nicht die Dichter! Man sollte schon deshalb dazu greifen, um ein Correctiv zu gewinnen gegen die grenzenlose Verwahrlosung in Prosodie, Metrik und Rhythmus, wodurch unsere Schüler so barbarophonisch geworden sind. In der That sind dem Gymnasium auch in den alten Sprachen so viele Mittel gegeben, auf ein mit Verständnis der Sache in Einklang stehendes Vortragen hinzuarbeiten, daß es nicht nöthig ist, bestimmte Declamirstunden einzurichten. In den meisten Schulen bilden, wie man aus den Programmen ersieht, die Declamationen einen Theil des deutschen Unterrichtes und zwar in der Weise, daß in jeder deutschen Unterrichtsstunde einzelne Schüler zumeist Gedichte vortragen; die Prosa wird dabei wohl mit Unrecht vernachläßigt, da der metrische Rhythmus leicht zu taktmäßigem, gedankenlosem Vortrag verleitet. Derjenigen Einrichtung hingegen, die an verschiedenen Gymnasien durch das Jahr 1848 eingeführt wurde, in welchem man unter andern auch das Bedürfnis an Volksrednern lebhaft fühlte, daß in einer gewissen Stunde in der Woche Schüler ihre eigenen Producte in gebundener oder ungebundener Redeweise zum Vortrag brachten, vermögen wir nicht unsern Beifall zu spenden und wir stimmen in dieser Beziehung dem Dr. Jordan (Mützell Zeitschr. 1857. S. 842) vollkommen bei, wenn er sagt: „man hat gewiß Unrecht daran gethan, wenn man im letzten Decennium, namentlich auch in Folge der politischen Redseligkeit des Jahres 1848 den freien Vorträgen und Redeübungen hie und da einen so hohen Werth beigelegt und ihnen in der Schule ein weites Feld eingeräumt hat, dagegen die declamatorischen Uebungen als unter dem Niveau eines Gym-

nasiasten der obern Classen stehend beseitigt. Recht geleitet sind sie bis Prima von hoher Bedeutung. Mit Recht finden wir sie daher auch in den Lehrplänen der Provinz (Sachsen) noch in Prima vor." Man hat wohl gemeint, daß ausdrucksvolles Lesen die Declamationsübungen ersetze; bringt man jedoch in Rechnung, daß es doch noch etwas anderes ist vor dem Lehrer und den Mitschülern etwas frei vorzutragen und daß schon ein hoher Grad von Unbefangenheit erfordert wird, um dies zu können, so empfiehlt sich die Declamation schon aus diesem Gesichtspuncte; die rechte Einsicht des Lehrers wird der vielleicht hie und da bei dieser Gelegenheit hervortretenden Keckheit der Jugend zweckmäßig entgegenzutreten wissen. (Wie sehr man die jugendliche Schüchternheit, die so wohl ansteht und die in den meisten Fällen das Merkmal einer feinorganisirten Natur ist, zu schonen habe, darüber vergl. d. Art. dramatische Aufführungen). Auch Curtman (Lehrb. III. Thl. S. 116) betrachtet in dieser Beziehung die in Frage stehenden Uebungen: „Die Unbefangenheit beim öffentlichen Auftreten kann durch Declamationen bei Schulfeierlichkeiten gewahrt werden." Betrachten wir demnach die Declamationsübungen von dieser Seite, so werden sie richtig geleitet allerdings einen nicht ganz unwichtigen Theil des Unterrichts bilden. Wie aber auch ausdrucksvolles Lesen zur Verkehrtheit werden kann, davon führt R. v. Raumer über Mädchenerziehung (Gesch. d. Päd. III. S. 458) ein schlagendes Beispiel an: „Hölzerne Lehrer meinen: mit Druckern lesen, das sei mit Ausdruck lesen. Einen schlichten natürlichen Menschen widert es an, wenn er ein Mädchen mit solchem Scheinaffect declamiren hört, besonders wenn sie es wie oft! versieht und den Accent am falschen Orte anbringt, wodurch sie das ganze Gedankenlose ihrer Kunst verräth." Vor Allem hat der Lehrer, der diese Uebungen zu leiten hat, dafür zu sorgen, daß nur Stoffe zum Declamiren ausgesucht werden, die für den Lernenden einen bildenden und bleibenden Werth haben. Curtman (Lehrb. II. S. 135) empfiehlt ganz richtig besonders die volksthümliche Poesie: „Eine bloß passive Kenntnis der Poesie verweichlicht, überspannt die Einbildungskraft, eine möglichst active kräftigt dieselbe. Diese besteht schon in dem Memoriren, ferner im Recitiren, jedoch nicht im theatralischen Declamiren, weil dies eine dem Kinde ganz fremde Versetzung aus sich heraus ist. Kleinere, leicht behaltbare, ins Ohr fallende Stücke sind vorzüglicher als längere, welche von den Kindern nicht überschaut werden, doch taugen auch größere Dichtungen, wenn sie unter den Augen des Lehrers in passenden Abschnitten und mit Erklärung gelesen werden können." Gute Lesebücher enthalten in der Regel genug Stoffe, die den Schülern zu freier Auswahl überlassen werden können. Wir sind eben auch der Ansicht, daß die Schule auch nach dieser Richtung hin ihren Schülern das Beste als Mitgift auf den Lebensweg zu geben habe, damit sich auch an herrlicher Dichtung der Sinn für Hohes und Ideales erhalte und stimmen aus voller Seele dem bei, was hierüber in dem Artikel über deutschen Unterricht ausgeführt worden ist. Was aber die Form betrifft, so ist auf Wahrheit, Einfachheit und Natürlichkeit vor Allem zu halten. Gegen alles theatralische Wesen in der Declamation muß Einspruch erhoben werden. Schauspieler zu bilden liegt nicht in der Absicht einer christlichen Schule. Daher müssen wir uns auch gegen die von achtbarer Seite her ausgesprochene Ansicht erklären, daß da, wo es erreichbar sei, ein guter Schauspieler diese Uebungen leite. Schon in dem Reformationszeitalter fanden neben der Aufführung der Schuldramen (vgl. d. Art. dram. Auff.) auch besondere Declamationen statt (vgl. Calvin S. 758). *) **G. Lothholz.**

*) In die Volksschulen passen Declamationsübungen im engeren Sinne jedenfalls nicht; aber was durch sie bezweckt wird, kann einigermaßen dadurch erreicht werden, daß man mehrere Kinder eine angemessene Geschichte in der Weise gemeinsam lesen läßt, daß jedes eine bestimmte Person darin vorstellt, wodurch Rede und Gegenrede sich auf ganz natürlichem Wege von selber hebt und markirter wird. Das Wichtigste bleibt immer genaue, reinliche und geläufige Aussprache und dem Sinn der Worte im Satze, wie der Sätze im Zusammenhang angemessene Betonung und damit hat der Lehrer gemeiniglich Arbeit genug. Gute Bemerkungen über den Gegenstand im allgemeinen und besonders über das Technische finden sich in Curtmans Abhandlungen in der

Degradiren, s. Schulstrafen.

Denken, s. Erkenntnisvermögen.

Denkübungen. Wenn, nachdem in diesem Werke der Anschauungsunterricht an seinem Orte eine doppelte Berücksichtigung erfahren, im gegenwärtigen Artikel den Denkübungen noch ein Platz gewidmet wird, so hat dabei offenbar die Erwägung obgesiegt, daß die Denkübungen wohl unterscheidbar seien von demjenigen, was auf dem Erziehungsgebiete zu dem Namen Anschauungsunterricht gelangt ist, wie oft sie beide auch in einem Athem oder Federzuge von den Berufenen und Unberufenen ihrer Pfleger oder Gegner neben einander bei kaum geahnetem Unterschiede genannt worden sind.

Hienach wird es die erste Aufgabe in unserem Artikel sein müßen, zur Anerkennung zu bringen, was im Unterschiede vom Anschauungsunterricht unter den Denkübungen zu verstehen sei. — Die Seele des Lernenden macht erfahrungsmäßig im Vollbringen schauender Thätigkeit Halt vor ihrem Objecte, indem sie an Raumeserscheinungen oder an Zeitvorgänge sich hingiebt, und läßt unter begleitender Empfindung das Wahrgenommene in Gestalt von unterscheidbarem Eindrucke oder Bilde ihr Eigenthum werden. Ist der Anschauungsunterricht nun ein seinem Namen entsprechender, so hat er mit der Hülfe, die er unterrichtlich leisten will, Anschauungen der geeigneten Art auf jeder Stufe der fortschreitenden Geistesentwickelung zuzuführen, um sein Werk zu thun. Er ist deshalb in der ganzen Unterrichtsthätigkeit nicht zu denken als eine bloße Propädeusis für die Anfänger in Denkübungen, welche aufzuhören oder zurückzutreten habe, sobald die Kraft des eigentlichen Denkens zu entschiedenerer und freierer Thätigkeit gelangt erscheint; er kann und soll als Ergänzung und Vollendung treten auch zur geübtesten Denkthätigkeit. Es mag nun an seinem Orte der Anschauungsunterricht zusehen, wie er dies sein eigenthümliches Werk ausrichte; nur möchte noch in Erinnerung zu bringen sein, wie an ihm annoch streitig erscheint, ob er berechtigt sei, den in der Stille der Seele stattfindenden Conceptionsproceß des Bildergewinnens auf den Sectionstisch der Betrachtung zu bringen und ins *Wort* zu fassen. Ich erinnere mich die nicht unerhebliche Bemerkung gelesen zu haben, man möge die gewonnene Anschauung nicht gleich den Schüler verlautbaren lassen, und lasse ich die biblische Geschichtserzählung an den Schülern, ohne daß ich sie anfangs weiter davon und darüber reden mache, am liebsten vor ihrer Seelen Grunde still vorüberführen, um den Eindruck durch Zwischenfahren nicht zu stören, welchen die Geschichte hatte hervorbringen können und sollen.

Der menschliche Geist kann aber bei dieser primären, heimlich und am liebsten schweigsam aufnehmenden Thätigkeit nicht stehen bleiben; er muß weiter. Er muß das pabulum animae, das ihm fortwährend durch Anschauen von Einzelheiten aus Außen- und Innenwelt zugespiegelt wird, durchdringen, entsinnlichen, vergeistigen, d. h. in die Gestalt des Allgemeinen erheben, wie sie seinen weiteren Zwecken gemäß ist, dadurch daß er vergleichet, scheidet oder verbindet unter seinen Erwerbungen, er muß an und in Begriffen sich zu schaffen machen — er muß in *denkende* Thätigkeit übergehen. — Diese Thätigkeit ist fähig, durch Uebung zu den mannigfaltigsten Graden der Entwickelung zu gelangen.

Wie die Thätigkeit des Anschauens bei dem heranwachsenden Kinde sich nun bekanntlich anfangs in Planlosigkeit ohne Zuthun Anderer an den Realitäten Beschäftigung sucht, so nicht weniger das Denken an den Anschauungen und Begriffen, die in ihm gedeihen. Wie aber jenes, so kann und muß auch dieses ein besonderer Gegenstand für wohlbewußten und erfolgreichen *erzieherischen* Einfluß werden. Es wäre schlimm, wenn eine erziehende Thätigkeit, die auf den Namen einer einsichtsvollen Anspruch macht, dem Zufallsspiele, wie es im Geistesverkehre der menschlichen Gesellschaft sich bildet,

Pädagog. Vierteljahrsschrift von Schnitzer 1847, 1. 1848, 1. Am schärfsten spricht gegen das Declamiren überhaupt Ph. Wackernagel im letzten Abschnitt seines gehaltreichen Büchleins „über den Unterricht in der Muttersprache." D. Red.

die Anregung der Denkthätigkeit überlassen und nicht in geeigneter Weise auf allen Stufen der Entwickelung des Zöglings passenden Anlaß und Gegenstand anbieten wollten.

Die unterrichtende Seite der Erziehung, ich meine, derjenige Theil von ihr, welchem es darauf ankommt, in geordneter Weise dem Zögling zu Erkenntnissen zu verhelfen, konnte sich zu keiner Zeit und an keinem Orte menschlicher Entwicklung jemals ganz diesen wesentlichen Bestandtheil (nicht bloß Hülfsmittel) des Unterrichts abhanden kommen lassen. Sie hätte sich selbst misverstehen müßen oder ihr Werk auf gut Glück treiben wollen. Wo also mit Verstand, d. h. der Natur der Sache gemäß ist Unterricht ertheilt worden, da ist auch an seinem Orte das Denken in allen seinen Erweisungen ohne Zweifel geübt worden.

Gleichwohl haben in dem Bereiche der Elementarpädagogie und vornehmlich auf dem Gebiete des gemeinsamen, d. h. des Schulunterrichtes ganz besondere unterrichtliche Bemühungen des Lehrers und Schülers unter dem vielgenannten Namen Denkübungen seit nunmehr fast 80 Jahren Eingang und Pflege gefunden, und von diesen muß nach ihrer geschichtlichen Entwickelung, pädagogischen Bedeutung und unterrichtlichen Berechtigung und Ausführung hier weiter die Rede sein.

Die Erforderlichkeit, unmittelbar auf die Geistesthätigkeit des Denkens am Schüler bildend einzuwirken, wurde zweifellos in dem Grade, als man ein Verständnis gewonnen von der Aufgabe der Elementarschule und man darauf ausgieng, sie ihrem vollen Begriffe nach in wirkliche Action treten zu lassen.

Der Elementarschule insonderheit, d. h. nicht der ersten besten Dorfschule, sondern derjenigen Schule, die ebenso gut Geheimeräthe wie Tagelöhner durchgemacht haben müßen, um befähigt zu werden für weiteren Unterricht, sei es durch die höhere Schule oder durch das nachmalige praktische Leben, der Elementarschule, die sich daher nach ihren Aufgaben zu gestalten hat, war nämlich als Pflicht zuerkannt worden, ganz besonders die Grundthätigkeiten des erkennenden Geistes in die Zucht eines geordneten Unterrichtes zu nehmen, und darum hat sie von der Aufgabe, durch geeignete Uebung das Denken zu bilden, nicht mehr abgelassen. Der Verlauf, welchen diese ernstlichen Bemühungen gehabt haben, bildet eine Seite ihrer ganzen Entwickelungsgeschichte, und diese ist um so wichtiger, als aus ihr zu ersehen, wie die Elementarschule ihre Aufgabe zu verstehen und zu lösen gesucht hat. Wir dürfen sie daher nicht übergehen. Dem Domherrn von Rochow (s. d. Art.) gebührt die Ehre, der Stifter eigentlich elementarisirender Landschulen, wenigstens in Preußen, zu heißen. Dieser nicht bloß helldenkende, sondern volksfreundliche Edelmann, der die Zustände und Bedürfnisse seiner Unterthanen aufs beste kannte und ebenso sorgsam auf dem Herzen trug, glaubte, daß man den bis dahin, wie man annahm, weder zu Hause noch in der Schule in gehörig bildende Thätigkeit versetzten und daher in Vorurtheile verfallenen, ja „unter gedankenloser Lesemethode völlig vernachlässigten" Verstand des gemeinen Mannes zum Gegenstande besonders veranstalteter Einwirkungen zu machen habe. „Ihre Unwissenheit," sagt R. von den Landleuten seiner Zeit, „in den nöthigsten Kenntnissen beraubt sie der Vortheile und Ersetzungen, welche die für alle Stände gnädige Vorsehung Gottes auch dem ihrigen gegönnt hat." In dieser Annahme nun, daß aus Mangel an Verstandesbildung sich viele Uebel in der menschlichen Gesellschaft und am Einzelnen, als „Vorurtheil, Verwöhnung und Aberglauben" verderblich festsetzen, arbeitete er sowohl unmittelbar durch persönliche Anstrengung, als auch durch seinen Einfluß dahin, daß Verstandesübungen nicht bloß als eine besondere Lection in die Dorfschulen kämen, sondern die ganze Schulthätigkeit durchzögen. Diese Rochow'schen Verstandesübungen mit dem deutlich ausgesprochenen Absehen, auch die schlummernden Geisteskräfte zu wecken, sind der Anfang zu allen nachmaligen, besondern oder unmittelbaren Denkübungen in den Elementarvolksschulen geworden. Rochow's Schriften, hauptsächlich sein „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder Unterricht für Lehrer in den niedern Landschulen. Berlin. Neue (II) ganz umgearbeitete Auflage. Berlin. Fr. Nicolai 1776" (die erste 1773) enthalten die

ersten methodischen Winke und Vorbild gebenden Proben. Dieses Buch wird von Resewitz (Gedanken und Vorschläge ꝛc. I. Bd. Berl. 1778) als das beste zu seiner Zeit bezeichnet, weil es die beste Anweisung gebe, „wie der jugendliche Verstand ergriffen, zum Denken und Wahrnehmen geleitet und auf den Begriff und die Wahrheit einer Sache achtsam gemacht werden solle.“

Nachdem nämlich Rochow wahrgenommen, wie gewisse irrthümliche Begriffe beim Volke im Schwange giengen, die dasselbe nicht bloß in mancherlei materiellen Schaden, sondern auch in einen Zustand geistiger und sittlicher Entwürdigung hatten gerathen lassen: ward er der Ueberzeugung, der schädliche Inhalt jener Wahnbegriffe und Vorurtheile müße „im Wege der Berichtigung zerstöret“ und durch nebenhergehende gemeinnützige Belehrungen der gemeine Mann bei seiner Einfalt und Denkunbeholfenheit klug und überlegsam gemacht werden. Den Inhalt jener verfinsternden Begriffe meinte er aber dadurch, daß ihre Sinnlosigkeit in das Licht des Verstandes gezogen würde, also „Erleuchtung“ über sie käme (Aufklärung ist ein erst später von ihm gebrauchtes Wort), zu beseitigen und dafür Eingang für richtige, deutliche und bestimmte Vorstellungen zu gewinnen. Das Dunkel erschien als die Voraussetzung zur Schädlichkeit. Der Verstand schien mit seinem Licht für alles die erforderliche Hülfe zu bieten. Es sollte darum alles verstandesmäßig werden und was der Verstand als richtig, nützlich oder gut erkannt habe, von dem nahm man an, das müße ohne weiteres auch das Herz billigen und erstreben. „Ich habe, sagt er, mit Uebung der Aufmerksamkeit und Wißbegierde angefangen. In die gute Anwendung dieses Hauptstückes setze ich die ganze Kunst des Lehrers.“ Er macht in solcher Uebung den Kindern die Wichtigkeit und den Nutzen von Aufmerksamkeit und Wißbegierde durch Erzählen fühlbar und verständlich und lehrt sie dabei gelegentlich vergleichen und unterscheiden. Dann handelt er von Ursach und Wirkung, „weil ohne Einsicht in diese Lehre man schwerlich richtig denken und handeln lernt.“ Dann läßt er einige „Vorübungen des Verstandes“ folgen, ohne welche, wie ihn dünkt, der Unterricht in Religion nicht im erwünschten Grade gelingen könnte. Es ist die Betrachtung der Begriffe: Grund, Wahrheit, Gewißheit, Wahrscheinlichkeit, Irrthum u. s. w. Wie man sieht, ist hiebei keinerlei Absicht vorhanden, irgend worin etwas erschöpfendes oder systematisches von Schulwissen den Landkindern vorzuführen, sondern lediglich Bruchstücke oder Bausteine concreter anregender Erkenntnis, welche zu haben im Leben von Vortheil ist.

So stehet Herr von Rochow mit einem Fuß in dem ihm wohlbekannten praktischen Leben und mit dem andern in der Schule, wie sie nach seinen Anschauungen werden soll, und ist beflissen, durch seine „Verstandesübungen“ die Schule in Anschluß an das Leben zu bringen, den er eben vermißt hatte. Die nachmals in der Schulwelt zum bestimmten und bleibenden Auseinandertreten gekommenen Lehrmomente: Anschauen, Denken, Sprechen liegen bei ihm noch ungesondert, wenn schon im kraftvollen Keime deutlich vor; ihm kam es auf Systematisirung der Schulübungen nicht an, sondern auf ihre thatsächliche Anstellung durch verständige Lehrer mit dem Absehen auf Hervorbringung von gescheidten und klugen Leuten. Er hat keinerlei Schulinteresse von abstracter Natur, ihn leiten staatsmännische Maximen; er will eine höhere Verwerthung des Einzelnen in der Gesellschaft. Es gereicht diesem Edelmanne zur bleibenden Ehre, daß er weit entfernt war von der nachmals wach gewordenen Furcht, verständige Unterthanen möchten keine treue Unterthanen mehr sein. Es geht das hochsinnige Vertrauen der Liebe, welche nichts fürchtet, sondern alles Gute vom Guten hofft, durch seine vollkommen praktischen Rathschläge. „Klug und verständig werden heißt bei mir nicht listig, treulos, rebellisch, nur der eingebildeten höheren und besseren Einsicht widersprechend (raisonneur), neuerungssüchtig und seines Berufes überdrüssig werden; sondern ich nenne nur denjenigen klug, der die Pflichten seines Standes kennt, die Vortheile desselben zu nutzen weiß und selbst aus dem Uebel das damit vermischte Gute herauszufinden versteht. Nach dieser Erklärung wird wohl die rechte Klugheit dem Landmann nicht im Wege sein, ein ge-

schickter Bauer (cultivateur), ein fleißiger Arbeiter, ein treuer Dienstbote, ein tüchtiger und gehorsamer Soldat ꝛc. zu werden." In diesem Sinne hat er sein ganzes langes Leben hindurch für die Bildung des Landvolkes gewirkt und es ist ihm vieles über seine Zeit und Kreise hinaus gelungen. Friedrich Gabriel Resewitz stimmte ihm zu; der Minister von Zedlitz förderte seine Vorschläge; Friedrich der Große, dieser Menschenkenner — glaubte und traute ihm und gab 100,000 Thaler (dem Basedow meines Wissens keinen Heller) zur Beschaffung von Lehrern von seinem Sinne; alle strebsamen Lehrer seiner Zeit traten in seine Bahnen und eine lange Reihe von redlich wirkenden Männern, die bis in unsere Zeit mit ihrem Einflusse hereinragen, bewahrten Geist und Gepräge der Rochow'schen Unterrichtstendenzen, vor Anderen Wilmsen, Wilberg und Zerrenner. Und wer durchschauet durch die Stilistik der preußischen Regulative, der kann auch in diesen Verordnungen noch den Hauptzug unverwischt finden, der seine Einführung in die preußischen Landschulen ursprünglich durch Rochow erhalten hat. Er ist der Apostel einer inneren Mission auf dem Wege und durch die Kraft der Verstandesbildung; an seinen mündlichen Unterricht reihet er darum einen passenden Lesestoff in Gestalt eines Lesebuches unter dem Titel „Kinderfreund," um durch Lectüre den geweckten Verstand anzubauen und zu bereichern. Er ist dadurch der Vater aller nachmaligen deutschen Kinderfreunde und Schulbücher ähnlicher Art geworden. *)

Neben der hauptsächlich in das Gebiet der preußischen Landschulen eindringenden Rochow'schen Strömung geflissentlicher Verstandesbethätigung im Sinne der Gemeinnützigkeit verfolgte Basedow gleichzeitig fast ein gleiches Ziel in seiner Lebenssphäre, wenn schon in einer wesentlich von Rochow abweichenden Art. Aus dem „Elementarwerk" ist zu ersehen, wie es ihm darauf ankam, eine Verstandesbildung an dem häuslich oder anstaltlich informirten Zögling frühe zu fördern durch einen, was die Form betrifft, spielerischen, an Abbildungen sich anlehnenden und unterhaltlichen Unterricht, der sich für einen naturgemäßen ausgab, und der, was die Materie betraf, sich auf Belehrungen über den Menschen, seine Seelenkräfte und Zustände und schließlich über Logik erstreckt. Die Grundidee bei der von ihm angestrebten Bildung des Verstandes ist die Belehrung desselben über ihn und seine Verrichtungen. Wie in Schulen unterrichtsmäßig hievon könne Gebrauch gemacht werden, hat er selbst nicht zu zeigen vermocht, denn Schule halten war eben seine Sache nicht. Gleichwohl ist er zum Anfänger einer Bestrebung geworden, in welcher manche andere nutzbar zu werden suchten, und die ihre Eigenthümlichkeit in der Zuführung systematisirter aufklärender Beschäftigungen und Belehrungen hatte. Nachdem Ebeling (bei Resewitz 4. Band, 4. Stück) seine Logik für junge Leute in theoretischer Abhandlungsweise geschrieben, gab Carl Philipp Moritz in gleichem Sinne seinen „Versuch einer kleinen praktischen Kinderlogik, welche auch zum Theil für Lehrer und Denker geschrieben ist. Berlin 1786" heraus und zeigte in demselben, wie man an Bildern die Kinder bethätigen könne, um sie in anderer Weise über ihre Seelenkräfte zu unterweisen, als dadurch, daß man nur eine Verbalbelehrung darüber verbreite. Obzwar Moritz nicht daran gedacht hatte, mit seinem genialen Versuch in die Schulen einzudringen, so konnte ein so anziehendes Vorbild die Lehrer nicht unangeregt lassen, es selbst für die Elementarschulen ausbeuten zu wollen. Es entstehen deshalb nun jene Bücher, welche anweisen wollen, wie die einzelnen Seelenkräfte dadurch auszubilden seien, daß sie die Functionen derselben zum Gegenstande des Verstehens machen, wie es etwa Psychologie und Logik beabsichtigen. In Carl Heinrich Krause's „Versuch planmäßiger und naturgemäßer Denkübungen für Elementarschulen. 3 Bände, Auflage V. 1831" hat diese Bestrebung ihren meisterlichen Höhepunct erreicht. Wir sehen hier in katechetischer Weise den Gedanken schulmäßig in Ausführung und Anwendung gebracht, daß der Schüler dadurch im Denken geübt werde, daß er die Theorie der Denkgesetze zum Gegenstande für dasselbe bekommt.

*) Ueber einen ziemlich älteren „Jugendfreund", den indischen Hitopadesa, vgl. das Programm der Frankfurter Musterschule von 1858: Jugendlectüre der Vorzeit von Fr. Kühner. D. Red.

Zwischen diesen beiden so verschiedenen Bestrebungen im Dienste der Verstandesbildung entwickelt sich in Veranlassung und im Verfolge von Pestalozzi's Einflusse allmählich eine neue Art, mit dem gesammten Elementarunterrichte auch die Denkübungen, wie sie nunmehr im Unterschiede von Gedächtnis- und anderen Uebungen genannt wurden, in Angriff zu nehmen. Indem ich es zwar einer anderen Stelle dieses Werkes vorbehalten erachte, von den Pestalozzi'schen Bildungsprincipien im allgemeinen zu handeln, wird es hier doch erforderlich, daran zu erinnern, daß es ihm in seinen Bildungsbestrebungen überall auf eine naturgemäß angefaßte, plan- und stufenmäßig weiter- und ausgeführte und lebenskräftig angeregte allgemeine Bethätigung des Schülers beim Lernen angekommen sei. Ihm, dem es das Maximum in der Geistesentwicklung des Menschen galt, konnte Rochow, der das Minimum erreichen wollte, welches bei seinen Landschulkindern erreichbar war, nicht mehr genügen, wie sehr dessen edles Vorbild ihn selbst auch mit angeregt haben mochte. Einer tiefsittlichen Natur, wie sie Pestalozzi war, erschien die Sache der Bildung seines Nachgeschlechts viel zu ernst, als daß er ihr Gedeihen von spielartigen Tändelversuchen mit einzelnen Kindern vornehmer Leute hätte abhängig sehen mögen. Seiner Natur war das altklug machende Behofmeistern, wie es Basedow veranlaßte, ein Greuel. Das fragmentarische Vielerlei gemeinnütziger Kenntnisse und berichtigender Begriffe, welche das aufklärende Wohlmeinen Rochow's zuführte, konnte so wenig als das durch Bilder angeschmeichelte Octroyiren systematisirter Wissereien ihm als das gelten, worauf es bei einer naturmäßigen Menschenbildung ankäme. Ihm ist der Mensch eine Kraft, die in principgerechter Stufenfolge bethätigungs- und dadurch bildungsfähig ist. Eine allseitige Anregung dieser Kraft zur Selbstbethätigung, wie sie im Philanthropin merkwürdig genug nur einseitig, nämlich in leiblicher Hinsicht, in Gestalt von Gymnastik, stattfand, wird sein pädagogischer Strebepunct. Die nach den nothwendig durchzumachenden Stoffen zu Stufen geordnete Einwirkung, welche von Willkür und Spiel im Lehren und Lernen nichts mehr weiß, heißt ihm Methode, allseitige Geistesgymnastik Unterricht. Er ist von nun an Geisteszucht, anhebend mit Anschauen, fortschreitend zum Denken, sich vollendend im Können. „Der bloße versinnlichende Elementarunterricht, wobei der jugendliche Geist die Gegenstände nur so ansehen und nehmen kann, wie die äußeren Sinne sie ihm darbieten und wobei seine Kraft nur extensiv geübt würde, erscheint nicht hinlänglich, wenn nicht zugleich die innere intensive Kraft gebildet würde; diese Kraft, vermöge welcher die Gegenstände schärfer und befriedigender in's Auge gefaßt, ihre Anschauung durch Nachdenken an das Bewußtsein angeknüpft und dadurch mehr überzeugend begründet werden müßte." (Riemann, Beschreibung der v. Rochow'schen Lehrart in Volksschulen nebst Vergleichung mit der Pestalozzi'schen &c. Berlin und Stettin, 4. Ausg. 1809. Erste Ausg. 1782. S. 48.) In solcher Weise wollte Pestalozzi das Kind schon von Vater und Mutter bei den ersten Entwicklungsanfängen behandelt wissen. Die Familie soll, wie sie kann, auf das Kind wirken und es zur Selbstthätigkeit wecken; darum geht anfangs seine Thätigkeit nur auf Besserung der Erziehungszustände in den Familien; weit später erst kommt er in Beziehungen zum Unterricht in der Schule. Wie der Mutter Gesammtverkehr mit dem Kinde Anschauungsunterricht sein soll, so arbeitet er darauf hin, daß die ganze fortgesetzte Handhabung eines jeglichen Unterrichtsgegenstandes in der Schule eine Denkübung werde, getragen von anschaubaren Thatsächlichkeiten. Als die Elementargegenstände, an denen diese Bildungsübungen in Vollzug zu setzen seien, bezeichnete er, wie bekannt, Form, Zahl und Wort.

Der Impuls, welcher von Pestalozzi dadurch, wie auf den Elementarunterricht überhaupt, so auf die bisherigen Bemühungen um Verstandesbildung ausgieng, mußte sich bald in Folgen zeigen. Es wird nämlich allen strebenden Lehrern einleuchtend, daß aller und jeder Unterricht eine Uebung im Denken werden müße. Mit dieser Erkenntnis ist das Urtheil gesprochen über das, was sich bisher als „Verstandesübung" in Gestalt einer abgesonderten Lection neben den andern, welche dies Absehen nicht verfolgen zu

dürfen schienen, eingebürgert und bei entsprechenden Lehrernaturen werth oder wichtig gemacht hatte. Dies erschien nunmehr in Frage gestellt, weil überflüssig. Es galt den Unterricht in anderer Weise verarbeiten und mit den Schülern in Beziehung bringen.

Bei dem Eintritt der Aufgabe, Front zu machen gegen ein früher gepflegtes aber verfehltes Verfahren, stellten sich alsbald jene Behutsamen ein, welche, ungeachtet sie sich den Principien und Tendenzen Pestalozzi's eklektisirend angeschlossen, ihren wohlerkennbaren Zusammenhang noch weiter zu unterhalten wußten mit dem, was bis dahin bestanden, um womöglich an den Früchten beider Richtungen Theil zu bekommen. Sie wollten daher unter dem Namen Denkübung durch Zuführung geeigneter Sachkenntnisse ausdrücklich auf bestimmte einzelne Unterrichtsfächer vorarbeiten; z. B. auf die Realien oder die Weltkunde, Harnisch und Scholz, anderer zu geschweigen; theils für höhere Interessen gewinnend wirken, wie, der Angabe nach, Denzel und nach ihm Wrage religiöse Bildung mit anzubahnen bestrebt schienen. In allen diesen Bemühungen war das auf Gewinnung von fragmentarischen und vorbereitenden Sachkenntnissen gerichtete Interesse maßgebend und eben dieses Absehen läßt sie mit Bestimmtheit in Verbindung mit der Rochow'schen Richtung erscheinen und unterscheidet sie von den strengen Pestalozzianern, welche den Unterrichtsstoff lediglich im Interesse der Entwicklung und Uebung der Kraft in Verarbeitung genommen wissen wollen. Mit Recht fragten die Gegner: Wozu eine Propädeutik in Kenntnissen, welche eben den Inhalt des Gegenstandes selbst ausmachen, für den man propädeusirte?

Wie später in der Bilderfabrikation zu Eßlingen, Magdeburg, Berlin und anderwärts und in der Bildertafelbetrachtung und Besprechung (Goltzsch, Einrichtungs- und Lehrplan rc. S. 62.) die Basedow'sche Richtung, zunächst im Dienste des Taubstummenunterrichts, wieder auftauchte, so war sie früher schon in dem seiner Zeit als Preisschrift gekrönten „theoret. und prakt. Handbuche für unmittelbare Denkübungen von L. Nissen rc. Duisburg 1812" von derjenigen Seite her wieder zum Vorschein gekommen, nach welcher es in den Denkübungen zur Erlangung von psychologischen Kenntnissen über sie ankommen sollte. Handel dachte gar an die Einverleibung einer „completten Seelenlehre". Diese Richtung hat mit Pestalozzi gar nichts gemein, als den Anschein, daß sie Pflegerin einer gewissen äußerlichen Anschaulichkeit und eine Bildnerin des Denkvermögens beim Unterrichte sein will.

Während durch Pestalozzi der Unterricht an der Zahl und Form nun zu einer entschiedenen Durchbildung gelangte und sich als Denkübung nach Stoff und Behandlung erwies, mußte seinen entschiedenen Nachfolgern für die sogenannten unmittelbaren Denkübungen, d. h. für diejenigen, welche nicht mit einem bestimmten Unterrichtsfach in Eins zusammenfielen, als Aufgabe nur verbleiben (Goltzsch S. 74): entweder durch sie die allgemeine Einleitung zu schaffen in die Unterrichtsfächer der Elementarschule überhaupt; oder aber sie mit dem Sprachunterrichte zu verbinden und in diesem die berechtigte Stellung und Bedeutung für sie aufzusuchen, die sie bis dahin nicht hatten finden können.

Graßmann suchte in seinem vielbelobten Buche „Anleitung zu Denk- und Sprechübungen als der naturgemäßen Grundlage für den gesammten Unterricht rc.," Berlin, 1. Ausg. 1825, den Denkübungen jene erstere Stellung zu erringen. Seine organisatorische Idee konnte nicht zur Ausführung kommen bei den gegebenen Schulverhältnissen; sie mußte eine Theorie bleiben; dieser aber wird nie ohne Gewinn von angehenden Schulleuten nachgedacht werden können. Graser, dieser nicht weniger selbstdenkende Schulmann führte noch weiter, indem er in seiner Elementarschule fürs Leben den Denkübungen die Aufgabe stellte, den Schüler in den weiteren und höchsten Beziehungen des Lebens sattsam nicht bloß nach und nach zu orientiren, sondern für sie auszurüsten. Diesterweg wollte sie für die Kleinkinderschule beibehalten, indem er durch sie auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände der eigentlichen Schule unter Zuleitung von erwünschten Vorkenntnissen und Vorübungen vorbereiten ließ; in der eigentlichen

Schule hält er als entschiedener Pestalozzianer die unmittelbaren Denkübungen, wie sie eben waren, mit Recht für überflüssig.

Pestalozzi hatte aber, wie in Form und Zahl, bekanntlich auch im Wort d. h. in der Sprache, mit sicherm Gefühle mehr als mit hellem Blick, ein Bildungsfundament von elementarer Bedeutung divinirt, war aber nicht so glücklich gewesen, sein formales Unterrichtsprincip auf dasselbe mit solcher Einsicht in das Wesen der Sache zur Anwendung zu führen oder von andern geführt zu sehen, als es der Fall im Bereich der Zahl und Form so bald gewesen war. Der ganze lange Wüstenzug, den der elementare Unterricht in der deutschen Sprache fast bis anher durch die Schule gemacht und aus welchem viele unsrer mitlehrenden Zeitgenossen noch nicht heraus sind, datirt ebendaher. Man ahnte, daß ein Schatz für die Bildung der Denkkraft im Wesen der Sprache geborgen sei — aber der Lebensschatz, den man für die Denkbildung neben der einseitigen, nicht historischen, nämlich aus der mathematischen Betheiligung des Geistes sich ergebenden, zur Ergänzung bedurfte und suchte (Goltzsch a. a. O. S. 73), war noch ungehoben, wenn auch schon die Denkübung zu reichlichem Anlaß wurde, das Mundwerk zu gebrauchen und es, um mit Diesterweg und den Regulativen, welche seinen Gedanken und seinen Kraftausdruck adoptirt haben, auf „Entfesselung der Sprachkraft" anzulegen. Der Grund davon hatte einerseits in dem Misverständnisse über das Verhältnis gelegen, welches der Gedanke zu seinem sprachlichen Ausdruck hat, andererseits darin, daß man die Muttersprache nicht elementarisirt, sondern atomisirt in Arbeit nahm; anstatt nämlich daß man aufsteigend die einzelnen sprachlichen Organisationen d. h. sprachlich wohl gestaltete Geisteserzeugnisse in Anschauung, Ueberlegung und Aneignung zog und den Sinn für Sprache dadurch bildete, daß der Kindesgeist sich im Genius seiner Sprache fühlen, finden und erkennen lernte, — behandelte man die Muttersprache als eine fremde.

Während hiebei die einen ihre Schüler in die allertrostloseste Irre, nämlich in die Grammatikalien, unterrichtlich hineinlockten, thaten andere einen richtigeren Schritt, indem sie mit den unmittelbaren Uebungen im Interesse der anzuregenden Denkkraft die Sprechübungen planmäßig verbanden. Es geschah, meines Wissens zuerst von v. Türk und Tillich, aus dem ganz richtigen Gesichtspuncte, daß das, was Gegenstand der Vorstellung und Inhalt des Gedankens geworden, nun auf bestimmte, deutliche und richtige Weise ins Wort gestellt und wieder daraus erkannt werden müße. Der Gang, welcher in diesen Bemühungen, Sprechen und Denken mit einander zu üben, eingeschlagen wurde, wurde abermals ein doppelter. Auf dem einen, erst- und meist betretenen Wege wurde die Absicht, einen Gedanken zu ermitteln, also die Erwerbung von Sachkenntnissen zur vorwiegenden und darum störenden Hauptsache und die sprachliche Bildung, in Gestalt von Wortbereicherung, Berichtigung und Fertigkeit, wurde als gelegentlich („in ungezwungener Weise" Graßmann) sich ergebender Vortheil mitgenommen, die Denkbildung schließlich aber als ein Ergebnis angesehen, das sich von selbst einstellen müße, obschon es nur zufällig war, weil in dem ganzen Unterrichtsproceß nicht mit Entschiedenheit und Sicherheit erstrebt. „Es bildet sich (unabsichtlich?) sehr bald im Munde der Kinder, (also nicht in ihrem Bewußtsein?) eine Schulsprache neben der Haussprache." (Goltzsch S. 59.) In dieser Haltung findet seit v. Türk, Harnisch, Lange u. a. bis auf Goltzsch S. 63—66 gegenwärtig noch an vielen Orten manch trauliches Reden zwischen Lehrern und Schülern statt, welches Denkübung genannt wird, worauf alles das paßt, was zuletzt von Goltzsch selbst S. 60 gesagt ist. Diese Unterrichtsbemühungen schweben, weil sie weder entschieden Sach-, noch entschieden Sprach-, noch entschieden Denkunterricht sind, zwischen diesen drei nach ihrem Recht nicht gehörig abgewogenen Anziehungspuncten ohne erfolggebenden Abschluß in der Luft und haben, wo sie in der Hand eines lebenserfahrenen und freundlichen Lehrers liegen, das Aussehen einer Art von Unterhaltungslection, welcher irgend ein bildender Einfluß dann auch nicht fehlen mag. Die Hauptsache, auf die sie aber in deutlichster Bestimmtheit

und gewissester Entschiedenheit hätten gerichtet werden sollen, ging doch leer aus, weil man eben diese mit Consequenz zu verfolgen unterließ. Der Inhalt, der an diesen Uebungen, wenn auch nicht Nebensache, sondern die zuvor zu gewinnende Unterlage hätte bleiben sollen, wurde das Maßgebende. Das logisch-sprachliche d. h. das formale Princip wurde aus einem ganz unberechtigten horror vacui in seiner in der Hauptsache allein normgebenden Bedeutung für diesen Unterricht und als den Bildungserfolg sichernd weder erkannt noch angewandt. Wurst hatte zwar eine Ahnung davon, als er eine „Sprachdenklehre" schrieb, aber er begieng den Irrthum gleich anderen, die gelehrter sind, als er war, Grammatik mit Sprache zu verwechseln und die Erlernung einer theoretischen Logik mit Bildung persönlicher Denkthätigkeit. Der Gedanke hat ein inniges Verhältnis zur Sprachform und sie zu ihm. Auf diese wichtige und elementare Thatsache ist unterrichtlich in den Denkübungen, wenn sie sein und bestehen sollen, allein zu bauen, weil die Erkennung und fortwährende correcte Wiederholung dieses Verhältnisses rein Sache der Vernunftthätigkeit ist, wie abstract dies auch einzelnen vorkommen wird. Aber was schadet's? — Alles Elementarische ist, so man es versteht, nicht weniger abstract, als die vollendetste wissenschaftliche Systematik. —

Auf dem andern Wege, den wir oben schon angedeutet, konnte daher nur die Sprachgestaltung, welche sich ein Gedanke oder eine Gedankenverbindung im bestimmten Falle gegeben, also Gedankenmäßigkeit der sprachlichen Darstellung der Gegenstand und das Mittel für das sich übende Denken werden. Dieser Rest des Sprachunterrichts ist unseres Erachtens für das, was Denkübung heißen darf, der allein berechtigte. Wo die sprachliche Darstellung in ihrem Verhältnisse zum Gedanken als Gegenstand der Beobachtung festgehalten und erkenntnismäßig behandelt wird, da ist das, was Pestalozzi ahnte und suchte, verwirklicht, nämlich ein Unterricht gefunden, der im gleichen Sinne und Grade Denkübung ist, wie es seit Pestalozzi der Unterricht an den Zahl- und Raumverhältnissen längst geworden ist. Die Richtungen für den in der Ausführung einzuschlagenden Lehrweg brauchten nicht lange gesucht zu werden, wenn man einmal jenes Verhältnis von Denk- und Sprachübungen als maßgebend erkannt hat. Sie treten aus den in der Natur der Sache liegenden Verhältnissen thatsächlich hervor. Man hatte nämlich nur auf die Art der Wirksamkeit zu sehen, in welche die Denkthätigkeit den wirklichen Forderungen des Lebens zufolge sich einzulassen hat, nicht aber auf die Thätigkeiten, wie sie die reflectirende Betrachtung vom Denken als unterschiedene Momente oder Stufen auseinanderhält, nämlich als Begreifen, Urtheilen, Schließen ꝛc. Die Thätigkeit, in welcher zu üben, geht aber erfahrungsmäßig aus einer zwiefachen Lage hervor und diese ergiebt eben so viele Hauptaufgaben. Hebt nämlich die Welt mit keinem Einzelnen wieder von neuem an, sondern ist jedem zugemuthet, sich in Vorhandenes auf dem Gedankengebiete zu begeben, sich darein zu schicken und für eignen Bedarf anzueignen: so wird auch dem Denken des Einzelnen zugemuthet, sich zu finden oder zu schicken in alle schon vorliegende Vergeistigung, d. h. in die Gedankenweisen oder Gedankenreihen, welche bereits von andern ausgebildet vorliegen. Solches Hineinfinden und Aneignen versteht sich nicht von selbst, es will gelernt sein, besonders wenn die Geistesarbeit des Denkens einer Nation wie der unsren die sinnigste und mannigfaltigste Ausbildung erlangt hat. Es gilt dann, unterrichtsmäßig mit Bedacht einführen in dieselbe; es gilt dann, ein Verständnis von ihr zu sichern, wie man von einem Bau durch Durchwandern des Gebäudes nach und nach eine Anschauung, eine Vorstellung, einen vollen Begriff erlangt. — Das wird die Uebung des Nachdenkens. Mit dem Erlernen und Ueben solchen Nachdenkens an einer gedankenmäßigen Darstellung, die als ein festes Wort gegeben vorliegt, wird die Sprache mit ihren eben für das Denken ausgeprägten Grundformen nach Erscheinung und Gesetz erobert. Diejenige Sprache aber, welche durch diese Uebungen erobert wird, ist nicht die Sprache des Geschwätzes im gemeinen Alltagsleben, sondern die Sprache der Bildung (vergl. hiezu: Palmer a. a. O. S. 601. Anm.), in welcher die Gedanken Gottes an uns gekommen und die Bildung der ganzen Nation eingefasset

ist, die Schriftsprache. Sie ist keine naturwüchsige, die sich auf der Straße erlernt, sie muß als eine halb fremde erlernt werden und ist ebendadurch Schulsprache und an ihrer rechten Erlernung lernen wir denken. Der eine ganze Theil des Unterrichts, welcher gegenwärtig Leseunterricht heißt und der nichts anders seinem Wesen nach ist, als Sprachunterricht, kann, sofern das logische Moment an seinem Inhalt in's Auge gefaßt und gepflegt wird, und das muß von Anfang an geschehen, nichts anderes sein oder werden, als Hülfsleistung bei dieser Uebung in solchem Nachdenken, d. h. im Erlangen des in der Darstellung niedergelegten Gedankens, und Anlaß zu der Kunstleistung, die gedankenmäßige Darstellung wieder in angemessener Weise zur Aussprache zu bringen.

Die Denkübung in dieser Richtung wird hiernach eine Uebung im Umgange mit den Vorstellungs- und Denkweisen, welche über bestimmte Gegenstände durch andere Geltung erlangt haben. Der Zögling wird in Formen und in Gedankengängen unterwiesen, welche geschichtlich bestehen und thatsächlich wirksam sind. Geschichtlich bestehende Gedankengänge, in denen der Schüler unterwiesen wird, sind alle classisch gewordenen Darstellungen der erzählenden, beschreibenden oder irgendwie zusammenfügenden Form in poetischer oder prosaischer Einkleidung. Durch eine genaue Einführung in derartige wohlgeordnete Gedankenverbindungen und Gedankenläufe wird das Nachdenken des Anfängers geübt; und thatsächlich wirksam werden diese Darstellungen, insofern sie zu Mustern dienen. Auf Grund derselben haben sich bestimmte wohlberechtigte Formen und Gesetze für das was eine Erzählung, Beschreibung 2c. heißen darf, gebildet, welche der im Denken sich übende Schüler findet und die er nicht ohne Nachtheil unbeachtet lassen kann. Der Versuch mit ihnen bekannt und vertraut zu werden, übt das Denken; mit ihnen vertraut zu machen ist darum Aufgabe des im Denken übenden Lehrers. Jedes elementare Lesebuch muß passenden Inhalt darbieten. Es kann hiernach dem Unterrichte an positivem Inhalte nicht fehlen. Alles ist unser! (Vergl. Goltzsch S. 60). Aufgabe der pädagogischen Beurtheilung wird es nun, zu ermitteln, welcher Inhalt jeder Stufe gemäß in Behandlung zu ziehen ist.

In solchem Nachdenken treten alle Operationen der Denkthätigkeit in Wirkung, wie beim Sprechen alle Muskelbewegungen der Sprachorgane und es stärken sich die also sich übenden Kräfte an formalem Bewältigen des in pädagogischer Hinsicht Angemessenen, ganz von selber, ohne daß wir sie zerlegen und einzeln üben. Das Angemessene aber ist allemal ein Inhalt von Wissenswürdigkeit.

Dem aber, welcher nur im Nachdenken und Umsetzen des Fremden in Eigenes geübt würde, nämlich in dem, was andere gedacht und dargestellt haben, und lesen könnte, würde die erforderliche Selbständigkeit im Denken mangeln können. Darum kommt es bei der unterrichtsmäßigen Uebung im Denken auch darauf an, an Realitäten in die andere Lage übend einzuführen, nämlich zu veranlassen, daß die Schüler zu eigenen Gedanken kommen, es gilt das Finden, Bilden, Erdenken von Gedanken und die gefundenen und gewonnenen in den gedankenmäßigen, d. h. den sprachlich richtigen und sachlich angemessenen Ausdruck versetzen, mündlich und schriftlich. Die ganze Ausführung dieser Seite des Denkübungsunterrichts wird bei Uebertragung in gedankenmäßige Form Darstellung in Gestalt von Sprach-, Schreib- und Stilübung. Das Schreiben bis ins Ortho- und Kalligraphische hinein entspricht der Ortho- und Kalliepie bei dem Lesen, als Kunstleistung.

Das ist elementare Uebung im Denken. Die weitere Gliederung des Unterrichts in die beiden Richtungen für den praktischen Gebrauch würde nun entweder vom Inhalte her entlehnt werden können, welcher den Gegenstand abgiebt für das Denken, oder von der Form, in welcher sich das Denken nicht bloß vollzieht, sondern auch in vollkommener Durchsichtigkeit darstellt. Wie wichtig und unnachläßlich übrigens nun auch der Inhalt immer an solcher Uebung bleibt: so würde doch das, was vorzugsweise Denkübung sein soll, wieder bloßer Sachunterricht in aller Einseitigkeit werden, wenn der Inhalt zum regulirenden Gesichts- und Zielpuncte der Uebungen gemacht würde. Der

Denkübungsunterricht im elementaren Wege, welcher weiß, was er soll, wird nicht zurückschrecken, die Form des Gedankens oder der Gedankenverbindung zum ordnenden Princip in den Uebungen zu machen. Er hat die Anordnung seiner schulmäßigen Stufenfolge aus der gesetzmäßigen Genesis der Gedankenformen zu finden und zu treffen. Das ist alles. Wie dem Gedanken immer die Verbindung zweier Vorstellungen zu Grunde liegt, ebenso besteht ja auch der sprachliche Ausdruck des Gedankens, der Satz, aus einer Verbindung von Subject und Prädicat, und wie die im Gedanken enthaltenen einfachen Vorstellungen auf die mannigfachste Weise entwickelt und näher bestimmt werden und die Gedanken unter einander die verschiedensten Combinationen eingehen, so werden Subject und Prädicat durch Attribute, Objecte, Adverbien und diesen entsprechende Nebensätze ergänzt und ausgebaut und dann die Sätze den Gedankenverhältnissen gemäß mit einander verbunden. Der Schüler dringt nun von der Sprache geleitet in die Gedanken ein und lernt ihren Inhalt in demselben Verhältnis bestimmter und deutlicher erkennen, wie sich ihm das Verständnis der sprachlichen Formen und ihrer Gesetzmäßigkeit vollständiger erschließt. Es beschwert und wundert sich kein Mensch darüber, daß die Schreibmeister aus dem graden und krummen Striche, die Turnlehrer aus Streckung und Beugung, die ersteren alle Elemente der Schrift, d. h. die Buchstabenformen und ihre Verbindungszüge, die letztern alle Bewegungen leiblicher Gliedmaßen herleiten und in stufenmäßigem Fortschritt üben und doch ist dies das allerabstracteste und formalistischeste Thun von der Welt, wie alles andere Elementarische von Erkenntnissen und Fertigkeiten; ein wahres Erbeben entsteht gegenwärtig unter Schulleuten derber Knabennaturen, als ob ein crimen laesae pueritiae versucht würde, wenn das Verlangen gestellt wird, daß zur Uebung in der Denkthätigkeit ein genetisch aufsteigender Elementarunterrichtsgang eingeschlagen werde, ja wenn gar das Verlangen gestellt wird, der Schüler soll, um zu Sammlung, Wahrheitssinn und Ernst in seiner geistigen Thätigkeit zu gelangen, Acht geben auf das, was er thut, indem er denkt, spricht, schreibt. Wir muthen aber in allen Stunden mit Recht unsern Schülern zu, daß sie sich in unsere Gedanken und in unsere Sprache finden und daß sie selbst antwortend oder fragend bei ihren eigenen Worten mit voller Bewußtheit seien — und oft genug sehen wir, wie sie das Wollen wohl haben, aber nicht das Können finden. Und doch erschrecken einige noch immer, wenn die Forderung gestellt wird, daß die Schüler unterrichtsmäßig geübt werden sollen in diesem Aufmerksamsein, das sie auf nichts anderes im Leben mehr zu richten haben, als auf sich selbst bei ihrem Thun und auf das, was von außen an sie kommt als ein Gedanke in Gestalt des Wortes. Meinen sie etwa, diese Tüchtigkeit im Denken fände sich von selbst? —, Solche Zusammengenommenheit und Gewandtheit, wie wir sie in Schule und Leben weiter brauchen, findet sich nicht von selbst, oder zu selten und zu spät. Es giebt auch unter den Erwachsenen noch gegenwärtig viele Ohren, die nicht hören können; viele Kirchgänger, welche nicht wissen, was ihnen ist gesagt worden, darum, daß sie nicht in rechten Zeiten gewiesen worden sind, auf ihre eignen Gedanken Acht zu haben. Es hat sich bei diesen nichts gefunden von selbst.

Die Schulen haben sich nicht dem Zufalle Preis zu geben, sie haben sich selber die Unterrichtsfähigkeit an ihren Schülern zu schaffen und zu besorgen. Es ist nun möglich, daß manche Schulen sich darin gefallen dürfen, Unterrichtsdarbietungen zu machen, ohne sich darüber zugleich Sorge zu machen, ob die Empfänger auch dafür vorbereitet seien. Mögen diese zusehen, was sie thun! Sie haben sich nur nicht zu wundern wenn ihre Erfolge zweifelhaft bleiben. Etwaige Erfolge können nur auf einem Wege zu Stande gekommen sein, den wir den der Zufälligkeit nennen müßen und welchen zu gehen kein einsichtiger anrathen kann. Die mit voller Kraft ins Werk gesetzte Elementarschule, also nicht die bloß einclassige arme Dorfschule, sondern diejenige, welcher in den Elementen der Bildung so zu unterrichten vergönnt ist, wie es das Gesetz der Bildung bei ganzer Entfaltung erheischt und die demnächst Gott vertraut, kann und

braucht sich nicht darauf zu beschränken. Sie braucht nur einen Weg aufzusuchen, auf dem sie der geeigneten Bildungsstufe des Schulkindes entsprechend in den Denkvorrichtungen übt. Diesen Weg findet sie ganz sicher in den Formen der Sprache vorgezeichnet, die nach ihrer fortschreitenden Ausbildung von den einfachsten bis zu den zusammengesetzten darin enthalten sind. Solcher Unterricht geht dann nicht auf „Entfesselung der Sprachkraft" aus, sondern auf Bändigung, Zügelung, Beherrschung des Naturwüchsigen an ihr durch den aus dem erwachenden Sprachgefühl sich ergebenden Tact und dem allmählich erkannten Gesetz des Sprachgenius. Das Maulbrauchenlehren muß vollständig dabei aufhören; denn es ist darauf abgesehen, daß ein jeder lerne seine Zunge schweigen und langsam werden im Reden. Ein jeglicher soll zur Schildwache vor seinen eignen Mund bestellt werden, so daß weder ein Zeus noch ein Schulmeister mehr zu sagen nöthig habe: Lieb Kind, welch Wort entfloh dem Zaun deiner Zähne! — Der hiebei einzuschlagende Weg ist schon lange kein neuer und unbetretener mehr. Die ersten Winke dazu gegeben zu haben ist das Verdienst Graßmanns und Ehrlich's. Die preuß. Schulräthe Graffunder und Frobenius, der erstere vormals im Erfurter, der letztere noch gegenwärtig im Merseburger Regierungsbezirke traten in diese Richtung mit Entschiedenheit und bestem Erfolg ein. Graffunder hat in den von Otto herausgegebenen „Randbemerkungen rc." Mühlhausen I. 1843. II. 1850 viel Licht gebendes gesagt; Otto in seinen Arbeiten, Lüben (Grundsätze und Lehrgänge für den Sprachunterricht. Leipz. 1855) und L. Wangemann (der elementarische Sprachunterricht durch die drei Stadien des Sprechens, Schreibens und Lesens. Leipz. 1855) und Ferd. Strübing (Rehm's Stylübungen. Essen 1858) haben sehr gute Lehrbücher und Hülfsmittel zur Behandlung des Denkübungsunterrichts in der angegebenen Richtung verfertigt. — Es ist also hier nicht nöthig, daß wir uns auf Entwurf eines Stufenganges von neuem einlassen; es genügt auf jene zum Theil meisterlichen Arbeiten zu verweisen.

Ueberflüssig aber erscheint es nicht, am Schlusse noch einige Urtheile über den Gegenstand anzuführen. Zuerst von Goltzsch eins, der einen so geübten Blick für die Bedürfnisse der einclassigen Dorfschule hat. Er sagt a. a. O. S. 59: „Denk- und Sprachbildung ist eine der ersten und unausweichlichsten Forderungen, der die Schule genügen muß, wenn irgend ein Unterricht seinem Zwecke entsprechen soll." — Wenn nun aber G. hofft, zu sehen, daß sich die gebildete Denkbefähigung aus der ad libitum eingerichteten Besprechung der Wilkeschen Bildertafeln ergeben werde, so halten wir an unserm Theile die Grundlage für diese Hoffnung nicht für schul- und unterrichtsgemäß. In der Familie mag solch Besprechen seine Stelle haben; aber nicht in der Schule, wo alle Thätigkeit eine sicher geordnete sein und der Erfolg dem guten Glück nicht überlassen werden soll. Ein alter Schulmann und hoher Geistlicher des vorigen Jahrhunderts, der viele denktüchtige Männer seiner Zeit groß gezogen, ich meine den Abt Resewitz, Director des vormaligen Gymnasiums zu Klosterbergen, war von der Erforderlichkeit solcher Verstandesübung in seinen Schulen so überzeugt, daß er in einer seiner „Schulreden" (S. 5) seinen gymnasialen Schülern ins Gedächtnis ruft: Der Verstand muß in der Jugend geübt werden, wenn er in dem folgenden Alter soll gebraucht werden können, sonst wird er zum Nachdenken und Ueberlegen eben so ungelenkig und ungeschickt als die Glieder des Leibes schwach, unbehülflich und träge bleiben u. s. w. u. s. w.

Der jüngste unter den gegenwärtigen thelematologischen Pädagogikern, A. Helffrich (Die Schule des Willens. Berlin 1858. S. 10) weiß das anders. Er sagt: „Es knüpft sich hieran (nämlich an seine vorausgegangenen Erörterungen) die ernstliche Warnung für die Schule, das Denkvermögen in den Jahren der Kindheit nicht gewaltsam (wer will, wer kann das?!) entwickeln zu wollen, weil auf dem Wege weiter nichts als hohle und zugleich eingebildete Köpfe großgezogen werden. Wenn Leib und Seele nicht gehörig erstarkt sind, können zu hoch gespannte Denkübungen (wer will solche?) zu nichts besserem führen als zu einer erkünstelten Frühreife mit der krankhaften Blässe des Gedankens und zu dem unausstehlichen Alles-besser-wissenwollen, das nichts ernstlich lernen

mag, weil es im Besitz einiger kahlen Begriffe ja schon alles weiß und das Fehlende im Nothfall aus den Fingern saugt u. s. w." Hiernach kann jedermann sich leicht entscheiden, ob er dem Philosophen, der vor den Denkübungen warnet, oder den Schulleuten, welche sie nicht entbehren mögen, folgen will. *) **W. Thilo.**

Denunciationssystem, s. Angeberei.

Deutsche Schule, s. Volksschule.

Deutsche Sprache in höheren Schulen. Es ist bekannt, daß das Lateinische Jahrhunderte lang die Sprache der gelehrten Stände war und in den Schulen ausschließlich gepflegt wurde. Die Schulen der Reformatoren kannten die deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand nicht. In Trotzendorfs Schule zu Goldberg war Deutsch zu reden den Schülern selbst im gewöhnlichen Verkehr verboten. Nur die Kleinen hatten den deutschen Katechismus zu lernen. Dazu kamen deutsch gelernte Bibelsprüche; die Schüler hörten überdies wöchentlich wenigstens zwei Predigten, sangen deutsche Lieder und bekamen ein deutsches Dictat für die lateinischen Stilübungen. Das war alles, was für das Deutsche geschah. Aber all der Fleiß, welcher dem Lateinischen zugewandt wurde, wirkte auf das Deutsche zurück und diente zur Förderung der Muttersprache. Erst zu Anfang des 17. Jahrhunderts machte Wolfgang Ratich den Versuch, die deutsche Sprache allem Unterricht zu Grunde zu legen. Wie das Deutsche das Organ sein sollte, dessen sich die Schule bei Mittheilung ihrer Kenntnisse bediente, so sollte auch aller Sprachunterricht mit grammatischer Zergliederung der Muttersprache begonnen werden. Die Sprachgesellschaften förderten denselben Zweck. Bald wurden auch die lateinischen Grammatiken in deutscher Sprache verfaßt. Zu Anfange des 18. Jahrhunderts war die deutsche Schulsprache und der deutsche Unterricht immer verbreiteter. Joh. Matthias Geßner forderte neben grammatischer Behandlung der Sprache sogar schon das Studium der damaligen Klassiker. Jedermann weiß, wie unsere Literatur damals beschaffen war. Es fehlte der Sprache an Selbständigkeit und Reinheit. Sollte sie dazu gelangen, so mußte sie selbst als solche in das Bereich wissenschaftlicher Forschung gezogen werden. Dies Verdienst gebührt Gottsched, dessen „Sprachkunst" nicht ohne Einfluß auf die Praxis der Schule blieb. Noch viel mehr wirkte auf die Schule durch seine grammatischen und lexikalischen Arbeiten Joh. Christ. Adelung. In welcher Weise man sich die Betreibung des deutschen Unterrichtes zu Ende des 18. Jahrhunderts zu denken habe, erhellt am besten aus den Verordnungen für diejenigen Schulen, die für die damalige Zeit als Norm gelten können. In der „erneuerten Schulordnung für die latein. Stadtschulen der Chur-Sächsischen Lande" (Dresden 1773) wird S. 60 als Ziel des Unterrichtes bezeichnet, daß die Knaben die deutsche Sprache verstehen, auch regelmäßig und gut reden, auch ohne Fehler schreiben lernen sollen. Zu diesem Behufe sollen sie gelehrt werden die Wörter zu decliniren und zu conjugiren. Es soll der Unterschied der Artikel, der Gebrauch der Pronomina, die eigentliche Bedeutung und Anwendung der Zeitwörter und die Anomalien derselben bemerkt, auch Syntax und Formation der Perioden nicht verabsäumt werden. Hiernächst sollen sie nützliche deutsche Bücher lesen, welche in einer reinen und edlen Schreibart abgefaßt sind. Vorerst sollen den Knaben gute, wohlgeschriebene andächtige Lieder, ingleichen gute Fabeln und Erzählungen als z. B. Gellerts, hernach auch andere nützliche und leichte deutsche Bücher erklärt werden. Was sie gelesen haben, sollen sie wieder erzählen. Die „erneuerte Schulordnung für die Chur-Sächsischen drei Fürstenschulen" (Dresden 1773) fordert, daß der Lehrer, wenn der Schüler sich die deutsche Sprachkunst hinlänglich bekannt gemacht hat, die besten Werke der Nationalschriftsteller, welche die Beobachtung der Sprachlehre mit dem Reichthume und der Wahl der Redensarten und mit der Zierlichkeit des Ausdrucks am glücklichsten verbunden haben, fleißig mit ihm lesen, ihm den Bau der

*) Vgl. zu diesem Artikel die in „Deutsche Sprache in der Volksschule" niedergelegte Ansicht. D. Red.

Perioden erklären, das Edle oder Unedle im Ausdrucke ihn bemerken lassen und ihn auf die Wahl und den Gebrauch der Wörter und Redensarten aufmerksam machen solle. Sie empfiehlt deutsche Ausarbeitungen von der leichten Erzählung bis zur vollständigen Rede. Zur Dichtkunst soll behutsam angeführt werden. — In jene Zeit fallen auch die ersten Versuche, die Literaturgeschichte in den Kreis der Unterrichtsgegenstände aufzunehmen.*) Nach dem Aufschwunge, welchen die deutsche Sprache und Literatur seit der Mitte des 18. Jahrhunderts genommen hatte, wurde Kenntnis der Literatur und Bildung des Geschmackes immer mehr das Ziel des deutschen Unterrichtes in Schulen. Die eigentliche methodische Begründung desselben erfolgte aber erst, seitdem mit dem Erwachen des deutschen Nationalgefühls in den Jahren des Druckes auf dem Gebiete der deutschen Sprachforschung und Literatur eine neue überaus rege Thätigkeit begann. Unter das bisherige empirische System der Grammatik, welches die Sprache als ein Aggregat von Regeln und Ausnahmen auffaßte, über die der Sprachgebrauch anerkannter Schriftsteller zu Gericht sitzt und als dessen eigentlicher Herold Adelung zu betrachten ist, erhob sich einerseits das philosophische oder rationale System von K. F. Becker, der von den Formen des Denkens ausgehend die Sprache nach den allgemeinen Denkgesetzen construirte und besonders anregend für die Syntax wurde, andrerseits das historische von Jacob Grimm, der alle Erscheinungen beobachtete und benutzte, um den Gang zu erforschen, auf welchem die Sprache geworden ist und täglich noch wird, und das sich allmählich unter Mithülfe verwandter Forscher zum sprachvergleichenden erweiterte. Die alt- und mittelhochdeutschen Sprachdenkmale wurden kritisch hergestellt und commentirt, die Literaturgeschichte von den verschiedensten Standpuncten (Wachler, Koberstein, Gervinus, Vilmar, Hillebrandt, Gelzer) behandelt und viele neuere deutsche Dichtungen sprachlich, sachlich und ästhetisch erläutert. Es konnte nicht ausbleiben, daß in Folge aller dieser Bestrebungen die deutsche Unterrichtsfrage methodisch bearbeitet (Günther**) — Hiecke***) — Rudolf v. Raumer†)) und eine Anzahl theoretischer und praktischer Lehrbücher für Grammatik und Stil, Poetik und Rhetorik ins Leben gerufen wurde. Durch die letzteren fanden bei der Sucht der neueren Zeit, alle wissenschaftlichen Resultate, auch bei noch nicht abgeschlossener Forschung, für die Schule zu verwerthen, alle jene oft himmelweit auseinandergehenden Bestrebungen ihren Weg auch in die Praxis der Schule, die das bunteste Bild der deutschen Unterrichtsmethode darstellte.

Wenn es seitdem nicht zweifelhaft sein konnte, daß dem deutschen Unterrichte eine wichtige Stellung im Organismus des Gymnasiums gebühre, so ist doch auch fast allgemein zugestanden, daß in den letzten zwei Decennien für das Deutsche in der Schule ein Eifer erweckt wurde, der die grundlegenden Fächer zu beeinträchtigen und den eigentlichen Schwerpunkt des Gymnasiums zu verrücken drohte. Die theilweise Neuheit des Gegenstandes, dem es an einer sicheren überlieferten Methode fehlte, brachte eine Masse Misgriffe zu Tage, die unter dem Einflusse des Zeitgeistes nicht ohne nachtheilige Folgen für Bildung und Erziehung bleiben mußten. Während ungeschickte Lehrer mit dem neuen Lehrgegenstande nicht recht etwas anzufangen wußten, schadeten oft unbewußt die geschicktesten Lehrer, indem sie des Guten zu viel thun wollten, durch die unglaubliche „Verstiegenheit", zu der sie die Jugend erhoben. Die Unterrichtsbehörden ließen in den einzelnen Staaten die Sache mehr oder weniger gewähren. Das Preußische Abiturienten-Prüfungs-Reglement von 1834 hielt sich in ziemlich allgemeinen Forderungen. Nur mit Entschiedenheit trat man später dem Misbrauche des grammatischen Unterrichtes

*) Vgl. Mützell Zeitschrift für d. Gymn. 1847. S. 34 ff.

**) Ueber den deutschen Unterricht auf Gymnasien. Von F. J. Günther. 1841.

***) Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch von R. H. Hiecke. 1842.

†) Der Unterricht im Deutschen. Von R. v. Raumer in K. v. Raumers Geschichte der Pädagogik. Th. 3. Der Verfasser giebt zugleich eine kritische Geschichte der deutschen Grammatiken.

entgegen. Das Ministerium Eichhorn empfahl über diesen Gegenstand Ph. Wackernagels gehaltreiche Schrift „der Unterricht in der Muttersprache" (4. Theil des Lesebuches. Stuttgart 1842) und fast gleichzeitig Hülsmann's Programm (Duisburg 1842), in welchem die ganze Frage mehr vom ethischen als methodischen Gesichtspuncte aufgefaßt und an die Behandlung der neueren deutschen Literaturgeschichte die Forderungen des christlichen Princips gestellt wurden. Erst die letzten Bewegungen auf politischem Gebiete, welche für die Schule die Bedeutung der nationalen Bildung sehr scharf hervorhoben, riefen in einzelnen Staaten Organisationen der Gymnasien hervor, in denen der deutsche Unterricht nach Ziel und Methode näher bestimmt wurde. Insbesondere geschah dies in Oesterreich und Württemberg. Der wesentliche Fortschritt, der dadurch gemacht wurde, bestand, besonders in dem österreichischen Organisations-Entwurfe, in einer consequenteren Beseitigung alles Theoretisirens und Systematisirens, so wie in der Forderung einer historisch begründeten Kenntnis der Sprache. Durch die mittlerweile in Schriften und Versammlungen fortgesetzten Erörterungen ist man insbesondere über die grammatische Seite des deutschen Unterrichtes immer mehr zur Klarheit gekommen.

Indem man in früherer Zeit, von einem pädagogischen Instinct geleitet, das Deutsche eben so behandeln zu müßen glaubte, wie das Lateinische, erkannte man richtig, daß man es auch hier mit Sprachunterricht zu thun habe, übersah aber den gewaltigen Unterschied, der in dem Wesen der Muttersprache begründet ist. Gegen den heillosen Misbrauch, den man mit deutscher Grammatik — zunächst nach der alten empirischen Methode — trieb, erhob sich zuerst J. Grimm in der Vorrede zur ersten Ausgabe seiner Grammatik. Er erklärte diesen grammatischen Unterricht gradezu für schädlich und nennt ihn eine unsägliche Pedanterei, die es Mühe kosten würde einem wiederauferstandenen Griechen oder Römer nur begreiflich zu machen; die meisten mitlebenden Völker aber haben hierin so viel gesunden Verstand vor uns voraus, daß es ihnen schwerlich in solchem Ernste beigefallen sei, ihre eigene Landessprache unter die Gegenstände des Schulunterrichts zu zählen. Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht wie alles Ueberflüssige nach sich ziehe, werde eine genauere Prüfung bald gewahr: es werde dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in dem Kinde gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingebe und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zur Macht kommen lassen wolle, verkannt. Die Sprache sei gleich allem Natürlichen und Sittlichen ein unvermerktes, unbewußtes Geheimnis, welches sich in der Jugend einpflanze und unsere Sprachwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimme. Ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebender Wachsthum könne unmöglich durch die abgezogenen matten und misgegriffenen Regeln der Sprachmeister geleitet und gefördert werden. Wahre Dichter wüßten, ohne Grammatik zu Rathe zu ziehen, über Stoff, Geist und Regeln der Sprache ganz anders zu gebieten als Grammatiker und Wörterbuchmacher. Vor 600 Jahren habe jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewußt, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen ließen. Mädchen und Frauen, die in der Schule weniger geplagt würden, verständen ihre Worte reinlicher zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen, weil sie sich mehr nach dem kommenden inneren Bedürfnis bildeten, die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache aber sich mit dem Geistesfortschritt von selbst einfinde. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht wisse, d. h. ungelehrt, könne kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen. — Unter den Pädagogen war Fr. Schaub der erste, der an diese Worte anknüpfend (Programm d. Friedrichs-Gymn. zu Breslau 1825) den deutschen Sprachunterricht in seiner Verschiedenheit von den altclassischen Sprachen erfaßte und begründete. Er wies klar und überzeugend nach, daß es die Hauptaufgabe dieses Unterrichtes sei, die dem Menschen angeborene Sprachkraft auf

naturgemäße Weise zu vergrößern und daß derselbe daher mit der Lesung deutscher Schriftwerke in Verbindung mit praktischen Uebungen im mündlichen und schriftlichen Vortrage zu beginnen habe.

Das Urtheil Grimm's ist allerdings zunächst gegen die ältere Art von Grammatiken und Methoden gerichtet, findet aber auch seine Anwendung auf einen nach Becker's grammatischem Systeme betriebenen Elementarunterricht. „Wo Gesetze zum Bewußtsein gebracht werden, da wird ebenso gut das Frische, Natürliche, falls es noch im Entstehen ist, gebrochen, als wo Regeln gegeben werden, denn der Schüler legt das Maß des Gesetzes an seinen eigenen Ausdruck und entrückt diesen der Führung des natürlichen Sprachgefühles" (Hülsmann a. a. O.) Die durch die Abneigung des Zeitalters gegen alles Unbegriffene und Unbewußte geförderte Sucht, die Jugend so früh als möglich zum Reflectiren zu erheben und ihr alles zum Bewußtsein zu bringen, sowie der Vorschub, den die Anwendung des Becker'schen Systems auf die lateinischen und griechischen Grammatiken durch Grotefend und Kühner leistete, brachte, nachdem man schon in den Schullehrerseminarien vielen Misbrauch mit den sogenannten Denkübungen getrieben hatte, die Sprachdenklehre als Methode der Muttersprache in die höheren Schulen, die des großen Vortheils, den die Erlernung fremder Sprachen für die grammatische Bildung und für das Verständnis der Muttersprache hat, ganz zu vergessen schienen. Nach Becker ist die Sprache Erscheinung des Gedankens und es müßen daher alle Gesetze des Denkens sich in ihr wiederfinden lassen. Logik und Sprache sollen sich decken. Durch diese einseitige Hervorhebung des logischen Elementes wird die Verstandesthätigkeit des Lernenden ausschließlich in Anspruch genommen. Die wichtigsten Unterscheidungen der Begriffe, wie man sie sonst in der formalen Logik obern Schülern zu bieten wagte, wurden nunmehr Aufgaben für 9- und 10jährige Knaben. Nachdem schon im einfachen Satze die durch Subject, Prädicat und Copula gegebene Gedankenverbindung in den verschiedenen Formen des Urtheils, Wunsches und Befehles entwickelt war, wurden an dem zusammengesetzten Satze alle Kategorien der Logik in der Kunstsprache der Philosophie nachgewiesen. Wenn jene alte von Grimm verurtheilte Methode die natürliche Sprachentwicklung mehr hemmt als fördert, so ist die Becker'sche Manier ein gefährlicher Ueberreiz der Jugend, die sich dabei auf einem ihr durchaus fremden Gebiete bewegt — auf dem der Abstraction und Reflexion. Die Jugend lebt aber vorzugsweise im Concreten und in Anschauungen. Je länger sie auf diesem Gebiete erhalten, genährt und gestärkt wird, desto frischer bleibt das Geistesleben, das, wenn es in naturgemäßer Entwicklung bleiben soll, nur leise und behutsam aus dem Bewußtlosen zum Bewußten erhoben werden darf. Am allerwenigsten aber darf dazu die Muttersprache benutzt werden. Die Aneignung der Muttersprache in den ersten Jahren ist dem Knaben etwas ganz unbewußtes. Er lernt sie unmittelbar nicht als Sprache, sondern als sein Denken, Wollen und Empfinden. In tiefer Bewußtlosigkeit entfaltet sie sich und der Knabe lernt, ohne zu verstehen, was. Dieser natürliche Zusammenhang — ebenso tief und innig, wie das Verhältnis des Kindes zur Mutter — wird nicht ungestraft gelöst, wenn gegen Gottes Ordnung dieser unmittelbaren Bewußtlosigkeit noch eher als es die Seele des Knaben vertragen kann, die matten Formeln abgezogener Begriffe aufgenöthigt werden. Die einsichtigsten Pädagogen haben auf diese gefährliche Ueberreizung der Jugend und auf die Verfrühung der Reflexion und Abstraction — ein Grundübel, an welchem die ganze Zeit krankt — mit warmen und nachdrücklichen Worten hingewiesen. Die fremde Sprache ist für den Knaben ein Object, ein Gegenstand der Anschauung, den er auffaßt, sich aneignet, ohne sich von vorne herein um die Abstractionen von Casus, Modus, Tempus u. s. w. zu kümmern. Wie auch hier alles rationelle Verfahren vom Uebel sein würde und eine reine Täuschung des Lehrers, da doch nur gedächtnismäßig aufgenommen wird, was der Lehrer für begrifflich erfaßt hält, so tritt doch mit dem Erlernen der fremden Sprache eine vergleichende Thätigkeit ein, wodurch das unbewußte Können in der Muttersprache allmählich und auf die behutsamste Weise zum

Bewußtsein gebracht wird. Was früher unbewußt bei der Muttersprache geschah, geschieht nun folgerechter und zusammenhängender an der fremden Sprache, die nun dazu dient, zum zweiten Male das geistige Vermögen zu heben und zu stärken. Es ist unmöglich, zu einem gründlichen Verständnis der Muttersprache zu gelangen, ohne das Studium der fremden Sprachen. „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen" (Göthe). Aber es ist auch unmöglich, eine fremde Sprache zu erlernen, ohne dabei in die Grammatik der Muttersprache eingeführt zu werden.

Es ist ein entschiedenes Verdienst von Fr. Thiersch, überzeugend nachgewiesen zu haben, daß das Deutsche in den Gymnasien an den alten classischen Sprachen gebildet werden müße. Hauptsächlich ist das Lateinische diejenige fremde Sprache, durch die der Schüler zugleich in die Grammatik seiner Muttersprache eingeführt wird, allerdings nicht auf systematischem Wege, sondern auf dem Wege des gelegentlichen Unterrichts. Die Bedeutung des „gelegentlichen Unterrichts" ist von der neuern Pädagogik vielfach verkannt. Weil der Lehrer selbst eine systematische und zusammenhängende Erkenntnis seines Gegenstandes erlangt hat, glaubt er, der Schüler könne auf keinem andern Wege als in lückenlosem Zusammenhange und mit deutlichster Erkenntnis des jedesmal gethanen Schrittes vorwärts geführt werden. Der Lehrer vergißt dabei, wie er selbst zu seiner Erkenntnis gekommen ist und daß er das fragmentarisch und lückenhaft Ueberlieferte erst allmählich in systematische Ordnung gebracht hat. Wenn daher der Unterricht in deutscher Grammatik, insofern er bei Gelegenheit des Lateinischen ertheilt wird, kein systematischer sein kann und darf, so folgt daraus noch nicht, daß er nicht planmäßig vom Leichtern zum Schwerern fortschreite. Schon in den untersten Classen lernt der Schüler bei den Anfängen des Lateinischen die Bezeichnung der verschiedenen Wörterclassen, Casus, Tempora, Modi u. s. w. Es wäre thöricht, sich dabei auf irgend eine Definition einzulassen. „Man rede von Substantivis, von Verbis und so fort, wie man von Tischen, Stühlen, von Blumen und Früchten redet, die ein Kind bald kennt und doch nicht zu erklären weiß. Und soll ja etwas erklärt werden, so geschehe es im Anfang auf's äußerlichste" (Ph. Wackernagel a. a. O. S. 80). Beim Latein. Decliniren wird nicht nur die deutsche Declination geübt, sondern auch der Gebrauch des Artikels. Zur fortwährenden Vergleichung fordert die Verbindung des Hauptwortes mit dem Adjectivum auf. Die Formenlehre wird weitergeübt an der Comparation der Adjective, an den Pronominibus, den Conjugationen, ohne daß dem Schüler bei den letzteren die Unterschiede von stark und schwach beigebracht werden, die er von selbst richtig handhabt. Ja die Einsicht in die Natur der Formenbildung kann dem Knaben erst an der lateinischen Grammatik aufgehen, da die deutsche Sprache darin viel zu arm ist, so daß sie sich bald beim Decliniren aller Flexion enthalten, bald beim Conjugiren zu Verbindungen und Umschreibungen durch Hülfsverben ihre Zuflucht nehmen muß. Einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen die Präpositionen, die neben den lateinischen gelernt werden müßen. Die Conjunctionen an leichten Sätzen des latein. Lesebuchs geübt, führen auf ganz praktischem Wege in die Satzlehre ein, ohne daß der Schüler irgend etwas über ihre Theorie zu erfahren braucht. Haupt- und Nebensätze, Vorder- und Nachsätze, directe und indirecte Fragsätze lernt der Schüler am lateinischen Beispiel kennen und beim Uebersetzen zugleich für das Deutsche üben. Die Satzlehre wird zugleich die Grundlage für die Interpunction. So steigt der Unterricht allmählich weiter. Die Rection der Casus nöthigt zu stetem Vergleichen und übt dabei für das Deutsche. Die zunehmende Schwierigkeit der lateinischen Satzverbindungen und Satzgefüge, wie sie die latein. Schriftsteller darbieten, erweitert und vertieft die Einsicht in das Wesen deutscher Satzbildung und wird fleißig durch mündliches und schriftliches Uebersetzen geübt. Dabei ist, wie auch Thiersch fordert, gewiß nützlich und förderlich, wenn eine praktisch eingerichtete Grammatik als Hülfsbuch in den Händen des Schülers ist. Wie auch bis in die obersten Classen hinauf das Lateinische für das Deutsche fruchtbar gemacht werden kann und wie Metrik,

Rhetorik und Stilistik sich daran anlehnen können, darauf kommen wir noch einmal zu sprechen (vergl. den Art. Composition).

Jedenfalls ist es ein erfreuliches Zeichen, daß die Uebersetzungsübungen aus den alten classischen Sprachen in ihrer für das Deutsche bildenden Kraft wieder mehr anerkannt werden. Welchen Werth man denselben in Frankreich und England beilegt, ist bereits unter dem Art. „deutsche Aufsätze" S. 333 angeführt. Bekanntlich haben auch alle Meister deutscher Sprache und Wissenschaft das Uebersetzen aus den alten Classikern hoch gehalten und fleißig geübt. Wenn viele Realschulen gegenwärtig der Wohlthat des latein. Unterrichtes entbehren, so mögen sie sich mit dem für diese Zwecke allerdings weit unfruchtbareren Stoffe der französischen Grammatik behelfen. Die französische Sprache bietet wenigstens den Vortheil dar, auch eine fremde zu sein. Aber eine Thorheit ist es, wo man den reichen, bildsamen, zweckmäßigen Lehrstoff hat, an ihm vorüber zu gehen, um den armen, spröden, zweckwidrigen zu nehmen. Wir begreifen es nicht, daß man in einzelnen Staaten die bildende Kraft des Lateinischen so verkennen mochte, daß man es aus Realschulen, die doch auch eine allgemeine grundlegende Bildung geben wollen, verbannen konnte. Wir können es uns überhaupt nicht denken, daß die widernatürliche Trennung der beiden Bildungswege, wie sie sich in Deutschland immer schroffer vollzogen hat, noch lange fortbestehen könne. Sicherlich ist die Zeit nicht fern, wo die untere und zum Theil auch die mittlere Stufe beider Anstalten sich zu einem gemeinsamen Unterbau verbinden, auf welchen sich alsdann getrennt die obere Stufe beider Bildungswege aufsetzt. Dann werden alle Vortheile des Lateinischen für grammatische Bildung auch wieder, wie ehedem, den praktischen Ständen zu Theil werden, und der Misbrauch, den man gerade in Realschulen mit deutscher Grammatik und deutscher Sprache, als einem Substrate für Denkübungen, vielfach treibt, wird einer gesunderen Praxis Platz machen. *)

In ähnlicher Weise, wie das Lateinische, muß das Griechische für deutsche Sprache fruchtbar gemacht werden. Der deutsche Unterricht ist überhaupt, so weit er namentlich auf Aneignung der Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache sich bezieht, so wenig ein Besonderes, daß vielmehr alle Lectionen für diesen Zweck in Thätigkeit gesetzt werden müßen. Ueber das Verhältnis der einzelnen Disciplinen des Gymnasiums zum Deutschen hat Hiecke a. a. O. viel Treffliches gesagt. Es ist ein Grundgedanke seiner Schrift, daß in allen Lectionen Deutsch gelehrt werden müße. Da alle Ueberlieferung des Unterrichtes und alles Wiedergeben von Seiten des Schülers in deutscher Sprache erfolgt, so bietet sich für alle Uebungen der Rede von der einfachen Antwort bis zum zusammenhängenden Vortrage in allen Lectionen ein reicher Stoff dar, der, wie bereits bei den deutschen Aufsätzen nachgewiesen ist, auch zu schriftlicher Darstellung verwendet werden muß; da die deutsche Aufsatzfrage außerhalb dieses Artikels liegt, so sei hier nur noch bemerkt, wie die Durchnahme der Ausarbeitungen eine vorzugsweise geeignete Gelegenheit ist, Belehrung über grammatische Verhältnisse aller Art anzuknüpfen. Eine recht praktische Anweisung dazu hat in einem vortrefflichen Programm Hamann „deutsche Correcturstunde" (Gumbinnen 1854) ertheilt. Er zieht dabei in den Kreis seiner Betrachtung besonders diejenigen Uncorrectheiten, welche der Einfluß der Tagesliteratur verschuldet, durch deren hastige Benutzung die ernstere Beschäftigung mit classischen Mustern bei den sogenannten Gebildeten immer mehr zurückgedrängt und das Sprachgefühl verderbt werde. — Wenn von den übrigen Lectionen vorzüglich der Unterricht in der Geschichte Gelegenheit bietet, bei der Repetition den zusammenhängenden Vortrag zu üben, so besteht auch bei den alten Sprachen die Uebung nicht bloß in der deutschen Uebersetzung. Für Ausbildung deutscher Rede können die Inhaltsangaben größerer Abschnitte der Lectüre, Entwickelungen des Gedankenganges u. a. eben so fruchtbar gemacht werden.

*) Ueber die oben berührten, zum Theil noch bestrittenen Fragen vergl. auch die Art. Concentration des Unterrichts in der Realschule, Realschule, französische Sprache. D. Red.

Das besondere Gebiet, welches dem deutschen Unterricht und dem deutschen Lehrer bleibt, ist das **Lesen** deutscher Schriftwerke von den Proben des Lesebuches bis zu den größeren Meisterwerken unserer Classiker hinauf. Ganz nach Analogie des Lateinischen und Griechischen wird hier, ohne Rücksicht auf chronologische Anordnung, allein bedingt durch den stufenweisen Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren der Stoff dargeboten, an welchem sich das Sprachgefühl der Schüler zu bilden und zu stärken hat. Hieran schließen sich alle Aushülfen an, deren der Schüler für seine Muttersprache noch bedarf, ohne daß das Lesebuch zu einer Beispielsammlung für Satzlehre und Stilistik erniedrigt werden darf. Auf dem Wege der Selbstthätigkeit, der der allein angemessene für alle Jugendbildung ist, indem es nicht Sache der Jugend ist, durch bloßes Anhören wenn auch noch so geistvoller Vorträge stundenlang den passiven Hörer zu spielen, führt es auf eine freundliche Weise in jenen Schatz vaterländischer Bildung ein, wie er in den Meisterwerken unserer Literatur aufbewahrt liegt und als ein heiliges Erbe der Nation von Geschlecht zu Geschlecht überliefert werden soll. Da hier nicht der Kraftaufwand gefordert wird, wie er bei den alten Sprachen zur Ueberwindung der sprachlichen Form nöthig ist, so bringt die deutsche Lectüre in das Anstrengende des übrigen Unterrichtes das Moment der Feier und der Erholung und kann deshalb recht eigentlich dazu dienen, in dem Schüler den Menschen auszubilden und durch Nährung an den edelsten Stoffen das Gefühl für alles Wahre, Große und Schöne in ihm zu wecken.

Das **Lesebuch** darf nur das Beste enthalten nach Form und Inhalt. Die Muster classischer Form sollen durch ihren unmittelbaren Eindruck so wie durch das vom Lehrer vermittelte Verständnis auf die eigene Sprachform des Lernenden bildend einwirken. Der rein und edel gewählte Inhalt soll einerseits der Erweiterung des Gesichtskreises und des Wissens der Schüler dienen durch Ergänzung der übrigen Unterrichtsfächer auf dem Gebiete der Geschichte, der Länder- und Völkerkunde, der Natur und des Menschenlebens, andrerseits hauptsächlich geeignet sein, in das deutsche Geistesleben einzuführen, nationales Bewußtsein zu erwecken und die Jugend zu erfüllen mit Liebe zu dem heimischen Land, zu dem Glauben und den Sitten der Väter und zu der Geschichte unseres Volkes. Es zerfällt in einen prosaischen und poetischen Theil. Der prosaische Theil wird aus der erzählenden Prosa theils Erzählungen und Fabeln, Märchen und Sagen bieten, theils Charakterzüge, Lebensbeschreibungen und Schilderungen aus der Geschichte, aus der beschreibenden Prosa Zeichnungen und Schilderungen aus der Natur- und Erdkunde, so wie aus dem Völker- und Menschenleben. Diese Stoffe haben indes nicht alle gleiche Berechtigung. Das Nationale tritt auf allen Stufen in den Vordergrund. Es war einer der glücklichsten Gedanken von Ph. **Wackernagel**, in dem 3. Theile seines Lesebuches hauptsächlich die Epoche der Freiheitskriege in Poesie und Prosa zur Jugend reden zu lassen. Auf diesen geweihten Boden unserer großartigsten nationalen Erinnerungen unsere Jugend zu führen ist schon die mittlere Stufe der höheren Schulen der geeignete Ort. Es ist in der That eine Schande, wenn die classischen Darstellungen jener Nationalepoche in der Bildung der vaterländischen Jugend nicht einen ebenbürtigen Platz neben den Mustern altclassischer Geschichtsschreibung einnehmen. — Der poetische Theil wird alles Dramatische auszuschließen haben. Das Epische beschränkt sich auf Fabeln und Parabeln, Erzählungen, Sagen und Legenden, historische Gedichte. Die lyrische Poesie wird weniger reich vertreten sein, da sie in ihren sangbaren Formeu dem Liederbuche zum Theil überlassen bleibt. Die Auswahl des poetischen Theiles erfordert die größte Sorgfalt und kann kaum das Werk eines einzelnen sein. Nachdem in verschiedenen Sammlungen eine engere Auswahl vorliegt, sollte unter Mitwirkung aller Kräfte, die dafür Beruf und Interesse haben, ein Schatz von Gedichten zusammengestellt werden, der für die verschiedenen Bildungsstufen ausreichend ein „eisernes Inventarium" darstellte, welches durch Ueberlieferung von Geschlecht zu Geschlecht zu einem gemeinsamen Bildungsgute der Nation würde. Darum dürfte die Auswahl nicht so stark sein, wie gewöhnlich, damit der Stoff durch fleißiges

Wiederholen stets gegenwärtig erhalten und allmählich angeeignet werden könnte. — Die meisten der neueren Lesebücher sind auf strenge Scheidung der einzelnen Classen bedacht gewesen und haben dadurch dem Lehrer die Auswahl erleichtert, wenn er auch oft mit der Abstufung nicht wird einverstanden sein können. Nach diesem Plane sind die Bücher von Bach, Hülstett, Hopf nnd Paulsiek, Ph. Wackernagel u. A. gearbeitet.

Ein solches Lesebuch liegt dem deutschen Unterrichte auf der untern und mittlern Stufe ausschließlich zu Grunde; an seine Stelle tritt zum Theil in den oberen Classen die Lesung der Classiker selbst. Wir haben bereits erwähnt, daß das Lesebuch zum Lesen, nicht zu allerlei Sprach- und Stilübungen benutzt werden müsse. Die mechanische Fertigkeit des Lesens soll von den Schülern in die Gymnasien mitgebracht, aber die Kunst des verständigen Lesens soll durch das Gymnasium gebildet und geübt werden. Wenn sie auch durch die Uebungen an den Alten vorzüglich gefördert werden kann, so ist ihr doch in den deutschen Stunden um so mehr Aufmerksamkeit zu widmen, je mehr gerade das scheinbar leichtere und schnellere Verständnis leicht zur Undeutlichkeit, Flüchtigkeit und Gedankenlosigkeit führt. Es ist daher vor allem auf lautes und verständliches Lesen zu halten, wobei der Lehrer streng jeden Fehler zu bessern hat. Wenn die Neigung, mit Gefühl zu lesen, nach Wackernagels treffender Bemerkung, eher zu unterdrücken als zu fördern ist, so muß man doch an Ausdruck und Vortrag die Besonnenheit und Sammlung wahrnehmen, auf der auch im künftigen Leben alle Fähigkeit sich durch Lesen zu unterrichten beruht. Gedichte wollen langsamer gelesen sein als Prosa. Auf das Lesestück hat sich der Schüler zu präpariren. In der Stunde liest es zuerst der Lehrer, dann einer der Schüler. An die Leseübung schließt sich die Sprechübung, indem der Inhalt wiederholt wird. Wie hier der Lehrer fortwährend Anlaß hat, der mangelhaften Sprachform des Schülers nachzuhelfen, die fehlerhaften Ausdrücke zu verbessern, bei einzelnen Constructionen oder Formen der Satzbildung in das Gebiet der Grammatik zu streifen — nur ohne alles Theoretisiren, so wird sich an den Inhalt eine Besprechung der Gedanken anschließen, die sich aus dem Gelesenen leicht ergeben.

Das Lesebuch enthält für die Schüler zugleich die Vorbilder der Orthographie, deren erste Regel ist: Schreibe so, wie du in deinem Lesebuche geschrieben siehst. Mannigfaltige praktische Uebungen — zuerst im Abschreiben, alsdann im Nachschreiben gegebener Dictate — unterstützen zur Befestigung des Schülers die einfachen und kurzen Regeln, die in der untersten Classe dictirt und auswendig gelernt werden können. Günther (der deutsche Unterricht S. 157) theilt 9 ganz kurze praktische Regeln mit, nach welchen in den Bürgerschulen der Franckeschen Stiftungen zu Halle die Orthographie mit gutem Erfolge gelehrt und eingeübt wird. Der jetzt so angelegentlich über die Orthographie geführte Streit gehört nicht in das Gymnasium. Unter seinen Lehrern muß darüber volle Einigkeit herrschen. In den oberen Classen wird es nicht ausbleiben dürfen, auf etymologischem Wege die Schüler über Fehler unserer gegenwärtigen Orthographie zu belehren.

Die Benutzung des Lesebuches zur analytischen Methode in Formenlehre, Wortbildung und Syntax ist ein zeitraubendes Abquälen für Lehrer und Schüler, welches dem deutschen Unterrichte seine Freiheit und seinen Duft nimmt, und auf poetische Stücke angewendet alle Blüthen der Poesie zerpflückt und zerrupft und alle Unmittelbarkeit des Genusses zerstört.

Das Recitiren der auswendig gelernten Stücke sei nur ein Vortrag ohne Lesebuch und meide alle falschen Künste der Declamation. Da bei den einzelnen Stücken die Namen der Verfasser angegeben sind, so nimmt der Lehrer Anlaß, der jedesmaligen Classenstufe angemessene kurze Mittheilungen über das Leben der Verfasser zu machen und charakteristische Züge aus ihrer Jugend- und Bildungsgeschichte hie und da hervorzuheben, um so ein literargeschichtliches Interesse allmählich zu erwecken.

Es versteht sich von selbst, daß, wie das Lesebuch vom Leichteren zum Schwereren aufsteigt, auch bei Benutzung desselben die Methode des Lehrers ihre Anforderungen mehr und mehr erhöhen und die Sprachform wie den Gedankenkreis des Schülers immer allseitiger zu entwickeln und auszubilden bemüht sein muß.

Während über die so eben gezeichnete Methode des deutschen Unterrichtes in den unteren und mittleren Classen immer mehr Einigkeit der Ansichten erzielt worden ist, ist die Methode der oberen Classen noch immer ein Problem der Schul-Praxis, für dessen Lösung die verschiedensten Vorschläge gemacht sind. Die historische Grammatik sammt der altdeutschen Literatur, die Lectüre und Erklärung der neueren deutschen Classiker, die Behandlung der neueren Literaturgeschichte ringen noch nach methodischer Gestaltung und machen zum Theil einander den Platz streitig. Von der Lectüre der neuern Classiker und der Literaturgeschichte gilt hauptsächlich das Wort Hülsmann's, daß die ganze Frage mehr eine sittliche als methodische Bedeutung habe.

Bei dem Standpuncte, den wir in unserer ganzen Darstellung eingenommen haben, indem für Sprachunterricht die Analogie des Lateinischen und Griechischen mit ihrer erprobten Methode maßgebend sein müße, folgt von selbst, daß wir einen besonderen literaturgeschichtlichen Unterricht auch für die oberen Classen nicht billigen. Vorträge über griechische und römische Literaturgeschichte haben nur kurze Zeit in den Gymnasien geprunkt und sind mit Recht bald wieder verschwunden, da sie diesen Schulen ihren elementaren und propädeutischen Charakter nehmen und an die Stelle der Selbstthätigkeit das Princip des passiven Anhörens setzen. Das Gymnasium führt in die Literatur der altclassischen Welt nur auf dem Wege der Lectüre und des selbstthätigen Erringens ein. Es ist dabei nur auf eine Kenntnis der Haupt-Meisterwerke, nicht auf Vollständigkeit abgesehen. Die hohe Ausbildung der einzelnen wissenschaftlichen Disciplinen hat in die Gymnasien einerseits den leidigen Gedanken der Vollständigkeit und die damit oft von selbst gegebene encyklopädische Uebersicht gebracht, andrerseits hat ein falsches Streben nach Wissenschaftlichkeit uns mit jener abstracten Systemsucht überfluthet, wonach die Wissenschaft a priori construirt werden soll und der Lehrer daran ein größeres Interesse nimmt als an dem concreten nährenden Bildungsstoff, der aus den einzelnen Wissenschaften mit weiser pädagogischer Auswahl der Jugend zugeführt werden soll. Auch die Behandlung der deutschen Literaturgeschichte ist diesen Fehlern verfallen. Hier ist es die nomenclatorische, skizzenhafte Uebersicht, die mit ihren Namen und Jahreszahlen nimmermehr befruchtend und bildend einwirken kann, dort ist es die philosophisch-kritische Verstiegenheit, mit der den Schülern die ganze Literaturgeschichte construirt und Urtheile über Schriftsteller und Schriftwerke überliefert werden, die sie nie gelesen haben und vielleicht auch nie zu lesen bekommen. Bücher und Vorträge dieser Art haben viel Schaden angerichtet, da das Nachsprechen solcher Urtheile nur zur Naseweisheit führt. Ist es doch nicht selten Sitte, in die Literaturgeschichte die Besprechung der ganzen deutschen Wissenschaft zu ziehen und die hauptsächlichsten Vertreter derselben mit diesem oder jenem Prädicate abzufertigen. Dieses Verfahren wird um so verderblicher, wenn es auf eines der kostbarsten Kleinode unserer Nation, auf die Dichtungen unserer großen Meister und Heroen angewendet wird. Der Zweck des deutschen Unterrichtes nach seiner materialen Seite ist, in das Bleibende und Wirkende in unserer Literatur einzuführen. Derselbe Misbrauch, wie mit der Literaturgeschichte, wurde früher oft mit der sogenannten Einleitung in die heilige Schrift getrieben, in der man allerlei gelehrte Notizen und Urtheile über den Inhalt und die Verfasser der einzelnen Bücher erfuhr, aber die Bekanntschaft mit der Bibel selbst in so geringem Grade machte, daß die Einleitung oft ganz vor derselben stehen blieb. Auch hier hat sich Gott sei Dank! eine gesundere Praxis geltend gemacht und an die Stelle der Einleitung, die vor der Thür stehen blieb, ist eine Einleitung getreten, die durch selbstthätige Lectüre mitten in den Inhalt der heiligen Schrift hineinführt. Ebenso sei es mit unserer deutschen Literatur — Lesen und immer wieder Lesen,

wie bei den alten Classikern, wie bei der heiligen Schrift. Was von literarhistorischen Kenntnissen ersprießlich ist, bleibe für den gelegentlichen Unterricht bei der Lectüre, hauptsächlich in biographischer Form, oder für den Unterricht der Geschichte in culturhistorischem Zusammenhange, so weit ein solcher von der Jugend erfaßt werden kann. — Wie die griechische Literatur ihre zwei großen Epochen in dem homerischen Epos und in der Blütheperiode des Perikles hat, aus denen wir der Jugend einen classischen geistbefruchtenden Bildungsstoff zuführen, so sind für die deutsche Poesie die epische Dichtung des 13. Jahrhunderts mit dem Minnegesang und die durch Klopstock, Lessing, Herder, Göthe und Schiller hauptsächlich bezeichnete classische Periode diejenigen Gebiete, in deren Kenntnis die Lectüre einzuführen hat. Das Neueste gehört schon deshalb weniger in die Schule, weil die Anerkennung darüber noch nicht entschieden hat.

Daß das Altdeutsche in den Kreis der Gymnasialdisciplinen aufgenommen werde, ist von der neueren Pädagogik immer angelegentlicher empfohlen worden. Der große Aufschwung, den die germanistischen Studien genommen haben, lockte längst mit der Versuchung, ihre Resultate auch der Schule zuzuführen. Daß man bisher darin Maß gehalten hat, haben wir den Meistern jener Studien zu danken, die vor ihrem verfrühten Gebrauch in der Schule ernstlich gewarnt haben. Unterdeß haben aber viele schulgerechte Bearbeitungen der einzelnen Zweige der deutschen Philologie an der Hand erfahrener Lehrer ihren Weg in mehr als eine Schule gefunden. Die Organisationsentwürfe in Oesterreich und Württemberg erkannten das neue Bildungsmittel an und gaben zum Theil methodische Winke für seine Benutzung. Dazu kommt der immer schärfere Ton, den man auf die nationale Seite der Bildung und Erziehung in den letzten Jahren gelegt hat. Daß die deutsche Jugend zu deutscher Gesinnung und deutschem Leben tüchtig gemacht werden müße und daß in unserer älteren Literatur unvergleichliche Zeugnisse und Schätze deutschen Volksthumes bewahrt liegen, wird niemand in Abrede stellen. Nur hüte man sich vor der Ueberschätzung dieser Mittel und vor überschwenglichen Erwartungen in Bezug auf den Erfolg. Die Schule hat in der Jugend ein groß Stück Zukunft in der Hand, aber Alles von der Schule erwarten wollen, das heißt ihre Einwirkung überschätzen. Die Schulen wirken nicht bestimmend auf das öffentliche Leben ein. Schulen sind Kinder ihrer Zeit, aber nicht Leiter und Beherrscher derselben. In England und Frankreich versteht es sich ganz von selbst, daß Bildung und Erziehung einen durchaus nationalen Charakter haben müßen, ohne daß wenigstens im ersteren Lande die Schule besondere vaterländische Bildungsmittel in Bewegung setzt (vgl. Wiese 12. Brief). Das Nationalgefühl findet dort eben auch außerhalb der Schule seine Pflege, und die Schule selbst hat sich nie zu jenen Abstractionen verleiten lassen, wie bei uns. Die deutschen Schulen sind allzulange einer abstracten Wissenschaftlichkeit und allgemeinen Humanitätsbildung nachgegangen, bei der sie der besonderen Bedingungen des wirklichen Lebens, wie dieselben in Kirche und Vaterland gegeben sind, vielfach vergessen haben. Wie man sich auf dem religiösen Gebiete mehr und mehr besinnt, daß es die Aufgabe des Gymnasiums sein müße, lebendige und bewußte Glieder der Kirche Christi zu erziehen, so ist auch alle sogenannte allgemeine Menschenbildung ohne die klar hervortretende Beziehung, in welcher der einzelne zu seinem bestimmten Vaterlande steht, ohne allen Gehalt. Der in unseren Schulen zu bildende Knabe ist eben kein abstracter Mensch, sondern ein evangelischer Christ und ein Deutscher. Eine gesunde Pädagogik findet darin die concrete Begrenzung ihrer Aufgabe. Das Interesse, welches in den Gebildeten unseres Volkes für die Schätze seiner Geisteswelt wieder erwacht ist, und der große Eifer, mit welchem die germanistischen Studien getrieben werden, trifft mit erfreulichen Regungen eines bewußten Nationalgefühls auch auf andern Gebieten des öffentlichen Lebens zusammen; die jetzt lauter an die Schulen gestellte Forderung nationaler Bildung findet darin ihre Erklärung und ihre Berechtigung.

Mit edler Wärme hat Julius Mützell in seiner Abhandlung über die Behandlung der Literaturgeschichte (Zeitschr. f. d. Gymn. 1847. S. 34 ff.) die große Bedeutung des nationalen Elementes für Unterricht und Erziehung nachgewiesen. Nur geht er in seinen Forderungen entschieden zu weit, wenn er außer dem Mittelhochdeutschen auch das Althochdeutsche und Gothische in den Kreis der Schulbeschäftigungen gezogen wissen will. Die von der Bildung der antiken Jugend durch Homer entlehnte Parallele (S. 68) ist in keiner Weise zutreffend. Auch R. v. Raumer (a. a. O.) fordert die ersten Elemente der gothischen, althochdeutschen und mittelhochdeutschen Formenlehre, die vergleichend durchgenommen werden sollen. Er will zuerst einige kleine gothische und althochdeutsche Sprachproben mit den Schülern gelesen wissen mit derselben strengen Genauigkeit, die jede gute Schule im Latein und Griechischen fordert. Es ist klar, daß auf diese Weise allmählich der ganze Kreis germanistischer Studien gerade durch kundige Lehrer in den Kreis der Schule gezogen werden könnte. Aber sicherlich liegen die germanistischen Studien als solche der Schule ganz fern, ebenso wie alle höheren Disciplinen der alten Philologie. Wir klagen schon jetzt über die Einengung des Lateinischen und Griechischen und sollten uns das Terrain noch mehr beschränken lassen durch die ganz selbständige Stellung, die alsdann neben den altclassischen Studien die deutsche Philologie einnehmen würde? Nach unsrer obigen Auseinandersetzung hat nur das Mittelhochdeutsche ein Anrecht, in die Gymnasialdisciplinen einzutreten. In Oesterreich ist dasselbe durch die neue Organisation auch wirklich eingeführt, mit der bestimmten Instruction, die Lectüre zur Hauptsache zu machen und an ihr das Grammatische, soweit es zum jedesmaligen Verständnis erforderlich ist, nebenbei zu erklären. Die Forderung, auch einige Proben des Althochdeutschen und Gothischen zu geben, geht schon zu weit. Dort hat die Praxis immer mehr ein sicheres Urtheil über jene Methode herausgestellt und die Oesterreicher trafen gewiß bei den Verhandlungen über jene Frage auf der Philologenversammlung zu Breslau (1857) das Rechte (vgl. Mützell Zeitschr. 1858 S. 471). Die Grundzüge der mittelhochdeutschen Grammatik mögen etwa zur Einleitung in 4—6 Stunden entwickelt werden, alles übrige bleibe der gelegentlichen Belehrung bei der Lectüre vorbehalten. Auch hier bietet die Behandlung des Homer in den Gymnasien einen sicheren Vergleichungspunct. Mit der elementaren Kenntnis der attischen Sprache ausgerüstet geht der Schüler an den Homer. Es fällt sicherlich keinem Lehrer ein, die homerische Formenlehre im Zusammenhange den Schülern vorzutragen. Man beginnt eben frischweg mit der Lectüre und erklärt an ihr die epische Form. Weil der Schüler anfangs auf gar viele Abweichungen vom Atticismus stößt, beginnt die Lectüre nur langsam und schreitet erst allmählich rascher fort. Jeder weiß aber aus Erfahrung, wie leicht nach einigen Monaten den Schülern die Lectüre des Homer wird. Auf jenem praktischen Wege kommt allmählich der ganze epische Sprachgebrauch zur Kenntnis des Schülers. Man vergesse nur nicht, daß es sich auch bei aller grammatischen Bildung um Concentration handle. Soll der nicht genug zu würdigende Gewinn, den streng grammatische Bildung absetzt, nicht verloren gehen, so muß er in der lateinischen und griechischen Grammatik concentrirt bleiben.

Den Lesestoff für das Mittelhochdeutsche wird ein Lesebuch darbieten müßen, dessen Auswahl aber so zu treffen ist, daß die einzelnen Stücke den Eindruck eines Ganzen gewähren. Den Hauptstoff bildet das Nibelungenlied in einer ganzen und vollen Auswahl aus dem großen Ganzen durch verbindende Skizzen. Daneben sei Walther von der Vogelweide vertreten, ein körniges Gegenbild gegen die sentimentale Lyrik der Neuern, ebenso etwa auch Freidank, der durch seine milde und männliche Lebensweisheit für die Jugend vorzüglich geeignet ist. Unserer Ansicht nach hat Carl Weinhold am treffendsten die Beschaffenheit eines solchen Lesebuches für die Oberclassen des Gymnasiums gezeichnet (Oesterr. Gymnas. Zeitschr. 1850. S. 348 f.) Er will einer Auswahl, welche die Hauptrichtungen der Literatur des 13. Jahrhunderts deutlich vergegenwärtigt, eine Auswahl, welche den Eindruck des Ganzen macht; die

Stücke sollen so gewählt sein, daß sie den deutschen Sinn des Schülers beleben. Er fordert daher einen Auszug aus den Nibelungen und Theile des Reinhard Fuchs für das volksthümliche Epos. Das höfische Epos soll vertreten sein durch einen Abschnitt aus einem Hartmannschen Werke, die Lyrik durch Walther und etwa ein paar Lieder Neithards, die didaktische Poesie durch ein Stück Freidanks. Unwesentlich scheint es uns, daß er auch die Prosa durch eine kurze Probe aus dem Schwabenspiegel und aus einer Chronik des 14. Jahrhunderts repräsentirt sehen will. Kurze literaturhistorische Bemerkungen sollen ein jedes Stück einleiten und Bemerkungen unter dem Texte die schwierigeren Formen und Stellen aufschließen. Auf die Lesestücke soll eine grammatikalische Uebersicht folgen, zum Beschluß ein Verzeichnis der darin enthaltenen mittelhochdeutschen Worte, wobei neben der Bedeutung auch die Geschichte des Wortes gegeben werde. Nach ähnlichen Grundsätzen sind zum Theil Ph. Wackernagel's Edelsteine, die Lesebücher von Henneberger, Schädel und Kohlrausch und anderen gearbeitet. Ob es bloß ausreichend sei, wie Fr. Breier (Progr. Oldenburg 1846) vorschlägt, das Mittelhochdeutsche, insbesondere die Nibelungen durch lautes Vorlesen zu einem „halbwegen Verständnis" zu bringen, ist mit Recht zu bezweifeln. Früher behalf man sich wohl, zumal wenn es in den Schulen an geeigneten Lehrern fehlte, den Schülern den Gebrauch von Wilhelm Wackernagel's Lesebuche in der Art zu empfehlen, daß sie vom 16. Jahrhundert an die Proben rückwärts lesen und so allmählich von dem Nahen zum Ferneren, von dem leicht Verständlichen zu dem Schwierigern aufsteigen sollten. Der Vorschlag ist alt und praktisch.

Das classische Nationalwerk, welches an der Schwelle der neuhochdeutschen Schriftsprache steht, ist glücklicherweise ein unveräußerliches Besitzthum unseres ganzen evangelischen Volkes, welches der Jugend bei allen Schwankungen über den deutschen Unterricht einen Geist und Gemüth befruchtenden Bildungsstoff zugeführt hat. Luthers Bibelwerk war schon das Grundbuch der Ratichianer und wurde auch später fortwährend empfohlen. „Er hat besser Deutsch als alle andern." Die deutsche Bibel gehört dem Religionsunterrichte der höheren und niederen Schulen an und ist das eigentliche Haus- und Volksbuch unserer Nation, mit dessen Anerkennung die Ehre des deutschen Namens steht oder fällt. Nur in Zeiten eines starren Dogmatismus wie eines verwässernden Rationalismus war es möglich, dem Religionsunterrichte eine andere Grundlage zu geben als Lesung und Erklärung der heiligen Schrift. Je mehr man in neuerer Zeit zu dieser allein richtigen Methode des Religionsunterrichts zurückgekehrt ist, um so zuversichtlicher ist zu hoffen, daß Luthers Kernsprache von neuem Wahrheit und Kraft, Tiefe und Innigkeit, Gesundheit und Einfachheit in deutsche Schrift und Rede zurückführen und ihren stärkenden und bildenden Einfluß besonders auf die Jugend der höheren Schulen ausüben werde. Es gab eine Zeit, wo die heilige Schrift so in unserem Volke lebte, daß man an ihren goldenen Sprüchen, wie bei Zunftgenossen am Zeichen, die deutsche Landsmannschaft erkannte. Die Bibel und der aus dieser Quelle abgeleitete Strom des evangelischen Kirchenliedes ist, wenn der Vergleich einmal gemacht werden soll, die heilige Ilias des deutschen Volkes. Die Schule möge dafür sorgen, daß sie in unserem Volke wieder so lebendig werde, wie ehedem; das wäre das beste Stück nationaler Bildung. Nur enthusiastische Bewunderung konnte dem Nibelungenliede für uns dieselbe Bedeutung zusprechen, die für die Griechen Homer hatte. Noch größer war die Verkennung des Inhaltes der Nibelungen, wenn Bach „die romantische Gemüthswelt des christlichen Mittelalters mit allen ihren Ahnungen und ihrem lebendigen Glauben" darin finden wollte.

Der Eingang unserer zweiten classischen Periode wird durch Klopstock bezeichnet. Fr. Thiersch (über gelehrte Schulen I, 356) wollte aus dem ganzen Schatze unserer lyrischen Poesie nur Klopstock's Oden in die Schule gezogen wissen. Was er selbst über die Methode, die er an Gymnasien mit Erfolg angewendet, berichtet, kommt darauf hinaus, daß die Behandlung wie die eines latein. und griechischen Werkes war, nur daß

sie rascher gehen konnte, weil die Schwierigkeiten der Sprache verhältnismäßig geringer waren und nur die Schwierigkeit der Gedanken und ihrer Verbindung übrig blieb. Die Horatiuslectionen gaben im allgemeinen das Vorbild, Horatius und Pindar wurden zur Vergleichung herangezogen und Nacheiferung in eigenen Versuchen erweckt. Es ist wahr, wenn bei irgend einem unserer neueren Dichter, so ist bei Klopstock die philologische Methode anwendbar. Ihn der Jugend zuzuführen, ist eine lohnende Aufgabe, da der nationale und christliche Charakter seine Dichtungen vor unzähligen anderen empfehlen. Nicht gleicher Behandlung fähig sind die größeren Dichtungen von Lessing, Göthe und Schiller, die, wie wir meinen, mit Recht in den Kreis der Gymnasialbildung gezogen sind.

In Pforta wurden früher diejenigen gering geachtet, die Deutsches lasen. Döderlein wunderte sich, als ihm ein Studirender auf die Frage, was er studire, antwortete: Schiller. Die damaligen Pförtner, die das Lesen deutscher Classiker auf der Schule versäumt hatten, kamen später auch zum Genuß. Jedenfalls fürchtete die strenge, auf Arbeit gegründete Zucht der Pforta, daß durch die Beschäftigung mit deutschen Dichtern die Lust zur Anstrengung geschwächt werde. Döderlein aber unterschied Studiren von Lesen und wollte das letztere, insofern es sich auf deutsche Dichter bezog, nicht als Arbeit ansehen. Jetzt sind Göthe, Schiller und Lessing stehende Lectionen im Gymnasium und die Lectüre ihrer Dichtungen soll mehr oder weniger ein Gegenstand des Studiums und der Arbeit sein. In der That ein jäher und rascher Sprung von dem Sonst in das Jetzt und kein Wunder, daß ihn nicht alle mitmachen wollen. Noch giebt es namhafte Pädagogen, die mistrauisch sind gegen den Werth und den Nutzen der schulmäßigen Beschäftigung mit unseren neueren deutschen Classikern.*) Eine aus mehr als einem Grunde verkehrte Methode hat diese von einzelnen mit Enthusiasmus gepflegten Lectionen schnell in einen gewissen Miscredit gebracht, so daß man leicht wieder auf den Gedanken kommen konnte, die Sache, wie ehedem, wild wachsen zu lassen. Jene von uns eben bereits gerügte Sucht zur Reflexion und Abstraction, die darauf ausgeht, alles bewußt zu machen, und dadurch alle Unmittelbarkeit des Genusses zerstört, hat sich schwer auch an unsern Dichtern versündigt. Die Dramen unserer großen Dichter wurden verstandesmäßig zergliedert, die „Idee" des Ganzen nachgewiesen, so wie der „Zusammenhang des Werkes mit der gesammten Weltanschauung" des Verfassers, die Charaktere geprüft, die Fehler und Mängel in der Ausführung aufgedeckt, kurz das ganze Kunstwerk unter das kritische Secirmesser gebracht und stückweise zerschnitten und zerlegt. „Uhlands köstliche Romanzen und Balladen werden dem Schüler erst zugänglich, wenn er sie mit Hülfe des Lehrers in tausend Stücke zerpflückt und die zerfetzten Glieder sechsmal in der Hand herumdreht. Nachdem das Gedicht mehreremale vorgelesen und die nöthigen Erläuterungen von Einzelheiten beigebracht sind, beginnt erst die eigentliche Arbeit." (R. v. Raumer a. a. O. 130). Welcher Art dieselbe nach Hiecke sein soll, davon theilt Raumer (ebendas.) eine Probe mit. Ueber das Verhältnis der Schule zu Göthe's lyrischen Gedichten spricht sich Viehoff folgendermaßen aus: „Das Wichtigste für die Schule scheint es mir zu sein, dem Lehrling ein Gesammtgemälde von dem Bildungsgange, den Göthe als Lyriker genommen hat, vorzuführen. Dadurch würden die Metamorphosen, die Göthe's Lyrik durchlaufen, ihr Steigen, Culminiren, Sinken, die verschiedenen Interessen, die ihn nach einander bewegten, die verschiedenen Dichtungsformen, die er nach einander cultivirte, die allmähliche Vervollkommnung dieser Formen, seine productiven, wie seine unproductiven Perioden — alles dies würde sich dem Schüler von selbst anschaulich darstellen." Daß gefähr-

*) Ein bedenkliches Wort sprach hiegegen schon im J. 1842 Krüger (Päd. Rev. S. 17): „Gewiß ist, daß durch die Interpretation deutscher Classiker, welche seit ungefähr 12 Jahren allgemeiner eingeführt ist, zwar das Bewußtsein und die Gedankenschärfe zugenommen, dagegen die jugendliche Frische in dem Ergreifen nationaler Kunstwerke, die erste duftige Begeisterung in dem Berühren und Hineinleben ohne pädagogisches Lenkseil seltener geworden ist." D. Red.

liche Ueberreizung der Jugend durch Verfrühung der Abstraction und Reflexion, sowie dünkelhafte Ueberhebung, die sich über die zu Gerichte setzt, zu deren Füßen sie in Bescheidenheit sitzen sollte, als unberechenbare sittliche Nachtheile aus dieser Methode hervorgehen müßen, ist immer mehr zu Tage getreten. Oder wer hätte noch nicht Anstoß daran genommen und tiefen Aerger darüber empfunden, wenn so viele gar nicht oder halb verdaute Phrasen über Göthe und Schiller dem Munde unserer Jünglinge entströmen. Es waren wohl mächtige Eindrücke, als der Ruhm Schillers durch Deutschland flog und jedes neue Drama neue Blätter in seinen Ehrenkranz flocht, als die Götheschen Dichtungen wie Befreier ein erstarrtes Geschlecht entfesselten. Damals lauschte man ihnen wie die Phäaken dem Demodokos und ein naives Verständnis derselben war das Eigenthum der Jugend, auch ohne daß die Schule irgend welche Hülfe geboten hätte. Die Schillerschen Dichtungen fanden eine Stätte in dem Herzen der Nation. In ähnlicher Weise, noch tiefere Schichten durchdringend lebte auch Gellert in unserem Volk. Dies naive Verständnis ist uns abhanden gekommen. Die kritische Sucht des Zeitalters weiß viel mehr über unsere großen Dichter, als aus denselben. In dem Bewußtsein der sogenannten Gebildeten, die sich vielfach den ephemeren Modernen in die Arme geworfen haben, scheint die Kenntnis unserer großen Dichter in Abnahme zu sein, wenn auch jetzt mehr als je über sie geschrieben und gelesen wird. Mit einem Worte, unsere großen Dichter gehören der Vergangenheit an, wenn auch einer noch nahen, die mit der Gegenwart wesentlich gleiche Grundlagen der Geistesbildung hat. Hieraus folgt die Berechtigung der Schule, sich dieses Bildungsmittels zu bemächtigen und der Jugend diese Vergangenheit zu eröffnen. Je näher diese Vergangenheit uns liegt, um so mehr tritt hier vorzugsweise die Methode der Ueberlieferung ein, die nur vereinzelt, besonders für das sachliche Verständnis, der Nachhülfe der Erklärung bedarf. Eine beredte Empfehlung hat diese Methode durch R. v. Raumer (a. a. O. S. 137) gefunden, der eine Auswahl von 15 größeren Dichtungen vorschlägt, deren je eine den oberen Schülern allmonatlich an einem Tage im Zusammenhange durch den Lehrer gut vorgelesen werden soll. Seine Liste ist folgende: Von Göthe: Götz von Berlichingen, Iphigenie, Tasso, Hermann und Dorothee. Von Schiller: Wallenstein, Wilhelm Tell, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Don Carlos. Von Lessing: Minna von Barnhelm. Dazu drei Stücke von Shakespeare (etwa Julius Cäsar, Richard II. und Macbeth, aber nicht der Schillersche), Herders Cid und Ein Stück von Calderon. Hier bleibt, und das ist der große Vortheil dieses Verfahrens, die Unmittelbarkeit des Genusses, die in keiner Weise der Jugend verkümmert werden darf. Findet sich immer ein Lehrer, der das Vorlesen in der rechten Weise versteht, so ist das Mittel sicherlich weise gewählt. An andern Orten hat man mit gutem Erfolg jene Dramen mit vertheilten Rollen in den deutschen Stunden durch die Schüler lesen lassen. Die dramatische Anschaulichkeit wird dabei noch mehr gefördert, das Unmittelbare des Genusses bleibt in gleicher Weise und dazu wird noch die Selbstthätigkeit des Schülers erregt, die möglichst gut zu lesen sich zur Ehrensache machen. Auf eine oder die andere Art sollten jene Dichtungen den Schülern zum ersten Male durch die Schule zur Kenntnis gebracht werden. Das schließt keineswegs aus, daß eine wiederholte Vornahme derselben das der Erklärung Bedürftige, namentlich in sachlicher Hinsicht, wirklich kurz erläutere und sich bei schwierigeren Stellen eingehend von dem Verständnis der Gedanken überzeuge. Eine zusammenfassende Besprechung des Ganzen bildet ebenso, wie bei der altclassischen Lectüre den Abschluß. Es versteht sich von selbst, daß alle philologische Mikrologie wie alle ästhetische Verstiegenheit dabei fern bleiben muß. Am wenigsten octroyre man dem Schüler eine Auffassung nach irgend welchem ästhetischen Schema.

Jenes Verfahren hat gewissermaßen schon einen älteren Gewährsmann, ich meine Herder, der in seiner 1796 im Gymnasium zu Weimar gehaltenen Rede „Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen" der Einführung

unserer classischen Dichter in die Schullectüre warm das Wort redet. Ich kann es mir nicht versagen, eine Hauptstelle daraus hier mitzutheilen. „Das Lesen, ein lautes Lesen der besten Schriften in jeder Art des Vortrags, Erzählung, Fabeln, Geschichte, Gespräche, Selbstgespräche, Lehre und Lehrgedichte, Epopöen, Oden, Hymnen, Lust- und Trauerspiele in Gegenwart anderer oder mit andern, ohne Zwang, in der natürlichsten Art, giebt der Rede sowohl als der Seele selbst eine große Vielförmigkeit und Gewandtheit. Von der Fabel, vom Märchen an, durch alle Gattungen des Vortrags sollte das Beste, was wir in unserer Sprache sowohl in eigenen Producten als Uebersetzungen haben, in jeder wohl eingerichteten Schule durch alle Classen laut gelesen und gelehrt werden. Kein classischer Dichter und Prosaist sollte sein, an dessen besten Stellen sich nicht das Ohr, die Zunge, das Gedächtnis, die Einbildungskraft, der Verstand und Witz lehrbegieriger Schüler geübt hätte: denn nur auf diesem Wege sind Griechen, Römer, Italiener, Franzosen und Britten ihrem edelsten Theil nach zu gebildeten Nationen geworden. Alcibiades gab jenem Schulmeister zu Athen eine Maulschelle, der den ersten classischen Dichter seiner Sprache, den Homer, nicht in der Schule hatte; und wie fleißig die Griechen ihre besten Schriftsteller lasen — —, klingt für unsere neue barbarische Zeit beinahe wie ein altes Märchen. In Italien weiß der gebildetere Theil der Nation ihre classischen Dichter fast auswendig. — — — Wir Deutsche hingegen sind hierin sehr nachgeblieben. — — Kein edles Bild, keine große Gesinnung, Aufmunterung und Warnung, wenn es musterhaft gedacht und gesagt ist, sollte bloß in unsern deutschen Büchern und Bibeln stehen, oder maculaturweise in unsern Buchladen liegen, sondern in den Schulen sollte, wie auf der Tenne das Korn von der Spreu gesichtet, jedes edelste und beste laut gelesen, auswendig gelernt, von Jünglingen sich zur Regel gemacht und in Herz und Seele befestigt werden. Wer unter euch, ihr Jünglinge, kennt Uz und Haller, Kleist und Klopstock, Lessing und Winkelmann, wie die Italiener ihren Ariost und Tasso, die Britten ihren Milton und Shakespeare, die Franzosen so viele ihrer Schriftsteller kennen und ehren?"

Der von Raumer aufgestellte Kanon unserer größern classischen Dichtungen wird bei den meisten Beifall finden. In einzelnen Stücken wünscht er selbst Auslassungen. Nach einigen wird Tasso der Auffassung des Schülers zu fern liegen, andere werden wegen der Beziehung zur antiken Tragödie die Braut von Messina hinzunehmen, wieder andere den Shakespeare ganz von der Schule ausschließen. Von Faust kann für die Schule gar nicht die Rede sein, ob von Lessings Nathan dasselbe gelte, ist schwieriger zu entscheiden. Im allgemeinen ist auch hier festzuhalten, daß alle nationalen Stoffe den Vorzug verdienen. In den Nachträgen zur 2. Ausgabe der Geschichte der Pädagogik (S. 250) hat Raumer seine Auswahl noch mehr beschränkt und will bloß: Hermann und Dorothee, Iphigenie, Götz, Wallenstein, Minna von Barnhelm, Julius Cäsar, Macbeth, Cid. In keinem Falle aber können wir der Kritik beistimmen, die J. Mützell in einer an trefflichen Gedanken reichen Abhandlung (Zeitschr. f. Gymn. Supplem. 1853. S. 171) über jenen Raumer'schen Kanon gegeben hat. Er verlangt in den dichterischen Werken die größte Beschränkung. Es sei nicht recht, so sorglos mit einem köstlichen Gute der Nation umzugehen, von welchem die reiferen Jünglingsjahre, ja die Mannesjahre zehren, worin sie Erfrischung, Erholung und Genuß finden könnten, wenn es nicht durch den frühen Gebrauch an Werth und Bedeutung verloren hätte. Die Blüthen würden abgekostet, ohne Nutzen für Bildung, zum Schaden der Kindlichkeit, Einfachheit und Natürlichkeit. Die Schule habe diese Stoffe aufgenommen im Interesse der höheren Stände, der Gesellschaft, der Convenienz. Neuere epische und dramatische Werke, deren vollständige Kenntnis dem Schüler beizubringen wäre, gäbe es nicht. Der Jüngling verstehe ihre Motive nicht und bekomme verschrobene Lebensansichten. Wenn die Familie ein Mehr thue, könne es die Schule nicht hindern. — Wie aber, fragen wir, wenn die reiferen Jahre das köstliche Gut ganz unbeachtet liegen ließen, weil der Jüngling in den Jahren der ersten frischen Empfänglichkeit nicht darauf

hingewiesen ist? Sind die Blüthen der vaterländischen Poesie nicht recht eigentlich ein Schmuck für das jugendliche Alter und knüpfen sich nicht die schönsten Stunden der Weihe und Begeisterung an den ersten Genuß derselben? „Mit welchem Entzücken, sagt Herder a. a. O., erinnere ich mich meiner Jugend, da ich zuerst diese (vaterländischen) und die alten Schriftsteller und die ersten Schriftsteller fremder Nationen las! Kaum reicht in meinen späteren Jahren etwas an diese Freude, an dies süße Erstaunen. In der Jugend ist die Seele der Biene gleich, die in dem ersten schönen Frühlingstag an jedem Kelch der jungen Blumen hängt, und ihren ambrosischen Honig saugt; im Herbste des Lebens geht man über gemähte Wiesen, oder gar über gebraachte und Stoppelfelder." Wird bei jener unmittelbaren Ueberlieferung wirklich nothwendig Kindlichkeit, Einfachheit und Natürlichkeit zerstört? Man hat jene Dichtungen bedenklich für die Jugend gefunden, weil sie zum großen Theil auf dem Motive der Liebe beruhen. Aber ist es an sich unrecht, wenn ein Jüngling Dichtungen liest, die auf jenem Motive sich bewegen? Wie rein und ideal sind darin unsere Classiker! Und wenn nun die Familie zur Bekanntschaft mit jenen Dichtungen in unrechter Weise anleitet, ist es dann nicht besser, die Schule giebt die rechte Anleitung? Werden die Lebensansichten nicht verschrobener werden, wenn der Jüngling ohne verständige Führung die Bekanntschaft mit jenen Dichtungen macht? Es wäre schlimm, wenn man unserer Jugend nicht mehr die ideale Richtung und Schwungkraft zutrauen dürfte, die die möglichen Gefahren überwiegt.

Man hat in neuerer Zeit sehr scharf die ethische Bedeutung der deutschen Unterrichtsfrage gerade in Bezug auf die Lectüre unserer großen Classiker hervorgehoben. Insbesondere hat Hülsmann im Duisburger Programm (1842) auf den großen Bruch, der zwischen unserer Literatur und dem Christenthum sich vollzogen habe, in eindringlichen Worten hingewiesen und an die Schule die ernste Forderung gestellt, bei ihrer Beurtheilung den Maßstab des Evangeliums und die Zucht der göttlichen Wahrheit walten zu lassen. Wahr ist es, daß unsere belletristische Tagesliteratur und eine große Zahl moderner Dichter von einem das Christenthum negierenden Geiste erfüllt ist. Aber wenn schon unter den neueren Rückert, Uhland, Schwab u. a. eine Ausnahme machen, so stellt sich die Frage bei Göthe und Schiller noch anders. Die Dissonanz zwischen dem Christenthume und unsern großen Dichtern ist vorhanden. Sie waren nicht mit sich einig über die Grundlagen, auf denen sich christlicher Glaube und christliches Leben auferbaut, aber die sittlichen Ideale, die sie in ihren Dichtungen uns bieten, sind aus einem so tiefen Sinn für Wahrheit, Liebe und Treue geboren, daß sie sicherlich einer christlichen Jugend ohne Nachtheil zugeführt werden können. Hier helfe das Verständnis der Zeit nach, der sie angehörten, soweit es von der Jugend erfaßt werden kann. Die daraus gewonnene Einsicht, daß unsere neuere Literaturepoche aus dem starren Dogmatismus der Kirche, der Unfreiheit des Staates, der Steifheit und Seelenlosigkeit des gesellschaftlichen Lebens uns befreit hat, wird vor jenen wohlfeilen und fanatischen Edicten bewahren, wonach sie ohne weiteres Heiden, wenn auch edle Heiden gewesen sein sollen. Wie der christliche Maßstab, den die bekannten Bücher von Eichendorff, Barthel u. a. an unsere Literatur gelegt haben, nicht frei von Einseitigkeit ist, eben so wenig wird durch Apologien, in denen Schwab u. a. durch einzelne Citate christlicher Anklänge das Christenthum jener Männer zu retten suchen, gewonnen. Wie viel besser und edler Vilmar (Literaturgesch. II, S. 273 ff. 4. Aufl.), dem gewiß niemand den rechten Ernst zur Beurtheilung dieser Frage absprechen wird. Er läßt sich den Glauben nicht rauben, daß die aus der Tiefe herausgewachsene Dichterblüthe, gleich der Wasserlilie, die von den Wellen hin und her geschaukelt wird, mit ihren Wurzeln festgewachsen war auf dem ewigen Grund, der gelegt ist, ehe der Welt Grund gelegt war, und hinabsteigend an dem Schafte dieser Lilie findet er an den Wurzeln der Pflanze die Perle, welche köstlicher ist, als alle Schätze, die in den Schiffen und Schifflein hin und hergeführt werden über die un-

sicheren Wogen. Ihm sind sie nicht „Jugendverderber und Christenverstörer“, wie so vielen fanatischen Neueren, die für den Verfall unseres religiösen und kirchlichen Lebens so gern ausschließlich unsere großen Classiker verantwortlich machen möchten. Wir empfehlen die ganze schöne Auseinandersetzung Vilmars allen unsern Lesern zu angelegentlicher Beherzigung. Zum Beweise dessen, wie viel christliche Wahrheit, wenn auch unbewußt und in der Form der Schönheit, Schiller in sich trug, braucht man nur das einzige Gedicht „das Glück“ anzuführen. Gottlob! giebt es noch heute christliche Charaktere, deren Lebensweg, wenn er auch in der Jugend mit Schillers Idealen begann, doch zu den Füßen des Heilands geführt worden ist. Wenn freilich die Forderung begründet wäre, daß unsere Schüler „in ihrem Schiller und Göthe zu Hause sein sollten,“ dann müßten sie allerdings, um in jener wenn auch noch so edeln Ideenwelt sich zurecht zu finden, bereits alles religiös-kirchlichen Grundes baar sein. In gleicher Weise findet auch Lessings Nathan erst aus seiner Zeit heraus seine rechte Erklärung. Köpke hat in der Zeitschr. f. Gymn. 1856 (S. 181 ff.) in einer vortrefflichen Abhandlung, die allen Lehrern des Deutschen dringend zu empfehlen ist, wegen der schiefen Auffassung, die der christliche Glaube im Nathan findet, sich mit großer Entschiedenheit gegen die Aufnahme jenes Stückes in den Kreis der Schullectüre erklärt. Je größer das Ansehen und die Geltung dieses Stückes ist, welches wir in unserer Literatur nimmermehr entbehren möchten, desto entscheidender scheint hier der pädagogische Gesichtspunct, daß die Schule die Würdigung dieser Dichtung nicht dem Zufall und dem darüber vielfach irre geleiteten Zeitgeiste überlasse. Aus ihrer Zeit heraus wird jene Dichtung ihr rechtes Verständnis finden, wenn die vielfach misbrauchte Schriftstelle (Apostelgesch. 10, 35) „In allerlei Volk, wer Gott fürchtet und recht thut, der ist ihm angenehm (δεκτός),“ auf Grund welches der Nathan so oft das Glaubensbekenntnis des Indifferentismus der Gegenwart geworden ist, richtig ausgelegt wird. Hier trifft die Aufgabe des deutschen Lehrers mit der des Religionslehrers zusammen; keiner von beiden darf der Besprechung dieser Frage sich entziehen. Eine solche Kritik wird dem Ansehen Lessings, den wir unserer Jugend als einen der ersten Meister vorführen, um so weniger Abbruch thun, da Lessing selber in seiner „Erziehung des Menschengeschlechts“ sich über jenen Standpunct erhoben hat.

Jene eben erwähnten Dichtungen der großen Meister sind fast alle in Separatausgaben ebenso käuflich, wie die Stücke der alten Classiker. Freilich ist dadurch das Bedürfnis der oberen Classen noch nicht vollständig befriedigt. Auch hier wird man eine Chrestomathie nicht entbehren können, die für das Epische und Lyrische, wie durch Musterstücke deutscher Prosa ergänzend hinzutritt. Von den vorhandenen Sammlungen wird keine allen Forderungen genügen. Wegen umsichtiger Auswahl ist Heinrich Kurz, Handbuch der poetischen Nationalliteratur der Deutschen, 2 Theile. Zürich 1840 und Handbuch deutscher Prosa, 2 Theile (1845) zu empfehlen. Er geht für die Poesie bis auf Haller, für die Prosa bis auf Gottsched zurück. Der Stoff ist für die öffentliche Behandlung noch viel zu reichhaltig. Doch mag hier die Privatlectüre nachhelfend eintreten. Die Schule gebe nur die rechte Anleitung zum Lesen und Verstehen. Bei lyrischen Gedichten wird meist das bloße laute Lesen ausreichen. Für das Gymnasium haben die lyrischen und lyrisch-epischen Gedichte Schillers, die einen griechischen Inhalt haben, ein besonderes Interesse. Hier wird die Erklärung die Beziehungen zu dem classischen Alterthum nachweisen. Mützell a. a. O. legt besonderen Werth auf die Prosalectüre, von der er besonderen Nutzen für die schriftmäßige Ausbildung des Hochdeutschen erwartet. Den Gebrauch der prosaischen Chrestomathie denkt er sich so, daß dem Schüler ein Abschnitt zum Durchlesen bezeichnet wird. Die Stunde beginnt mit dem Vorlesen, wobei alle Anforderungen eines guten Lesens ins Auge zu fassen sind. Der Lehrer überzeugt sich darauf von der Richtigkeit des Verständnisses, von der genauen Auffassung der Disposition und des Gedankenganges und knüpft daran weitere Besprechungen über Inhalt und Form. Den Schluß bildet eine freie Recapitulation

des Ganzen. Es ist klar, daß auf diesem Wege der Schüler nicht bloß das Gefühl für schöne und vollendete Darstellung ausbildet, sondern auch einen reichen Gedankenstoff in sich aufnehmen kann. Nur übersehe man nicht, daß Prosastücke, während sie oft in den mittlern Classen zu leicht sind und kein Interesse für die Schüler darbieten, noch öfter in den oberen Classen leicht zu schwer sind und über den Gesichtskreis der Schüler hinausgehen. Das Letztere gilt namentlich von dem früher mehr als jetzt gebrauchten Lesebuche für die oberen Classen von Hiecke. An die Prosalectüre wird sich zugleich das lexikalische Element anschließen, auf welches bereits Schaub (a. a. O.) hinwies und welches auch Mützell angelegentlich empfiehlt. In Verbindung mit dem Mittelhochdeutschen wird es erst recht fruchtbar und interessant gemacht werden können. „Im Griechischen und Lateinischen, sagt Schaub, begnügt sich niemand, nur die gewöhnliche Bedeutung eines Wortes zu kennen, sondern er erforscht, wo es nur möglich ist, die Grundbedeutungen; in der Muttersprache wissen wir bei den allermeisten und gebräuchlichsten Ausdrücken über ihre eigentliche Bedeutung selten Auskunft zu geben. Wie viele Wörter sind in unserer Sprache in Umlauf, von denen wir nur den Cursirwerth kennen und deren Klang nicht mehr in unserer Seele das ursprüngliche Bild deutlich hervorruft. In alltäglichem Gebrauch geht der Sinn mancher inhaltsschweren Ausdrücke sehr leicht verloren, statt des reellen Werthes erhalten die Wörter einen bloßen Nominalwerth, statt der Bedeutung eine bloße Geltung, den Münzen gleich werden sie durch häufigen Gebrauch abgegriffen und verlieren mit der Zeit ihren Klang und ihr Gepräge gänzlich, so daß selbst die Verwechslung nicht immer mehr vermeidlich ist. Die üblen Folgen dieser Unkenntnis werden wir in unserer Literatur gewahr. Es giebt eine Menge von Wörtern, die weil ihre wahre, eigentliche Bedeutung nicht mehr gekannt wird, ein jeder fast nach Belieben gebraucht, so daß man nur mühsam aus dem Zusammenhange errathen muß, was eigentlich damit gemeint sei. Soll dieser Uebelstand nicht ärger werden, soll unsere Sprache nicht aus lebendigen Wörtern zu todten Redensarten verknöchern, so muß der in jedem Worte befindliche Lebenstrieb frisch erhalten werden. Dies kann aber nur dadurch geschehen, daß die Bedeutung der Wörter in ihrer historischen Gestaltung zum Gegenstande der Forschung gemacht wird." Wie viel unser Volk dadurch an Tiefe, Innerlichkeit und Wahrheit verloren hat, das kann man an Wörtern sehen, wie Ehe, Meineid, Demuth, Elend, geruhen, deren ursprünglicher tiefer Sinn, wie er etymologisch erkannt wird, uns fast ganz abhanden gekommen ist. Eine Geschichte der Sprache, die man wohl gar auch von den Gymnasien gefordert hat, liegt natürlich uns eben so fern als alle andern höhern Disciplinen der Philologie. Hier ist es nur wieder der gelegentliche Unterricht, durch den Anregung zu späterer weiterer Forschung gegeben werden muß.

Daß auf der oberen Stufe zum Verständnis der Lectüre das literaturgeschichtliche Element auch mehr hervortreten muß, versteht sich von selbst. Die Lesung deutscher Dramen wird ebenso, wie die des Sophokles im Griechischen, durch eine kurze Entwickelung der Geschichte des Dramas eingeleitet werden müßen. Sonst bleibt auch hier nur die biographische Form die einzig praktische. Nur wird der Stoff an Ausdehnung und Tiefe wachsen müßen. Als ein Hülfsbuch bietet sich Vernaleken's „deutsches Literaturbuch" dar, das sich der biographischen Form bedient und mit Rücksicht auf das Bildungsinteresse des Schülers das Jugendleben unserer großen Dichter und Schriftsteller, wo es praktisch erscheint, etwas eingehender behandelt. Nachdem aus dem Inhalte der alten Literatur das Wichtigste erzählt ist (Heldensage, poetische Erzählungen, Volkserzählungen), folgen die Lebensbilder von Gellert, Lessing, Voß, Hebel, Herder, Göthe, Schiller, Paul Richter, Chamisso, Arndt, Körner, Uhland, Kerner, Hölderlin, Rückert, Steffens, Brüder Grimm, Brüder Humboldt und einigen anderen. In die Tiefe der innern Entwickelung dieser Männer die Schüler einzuführen wird nimmermehr gelingen, da dazu eine Kenntnis der verschiedensten auf sie einwirkenden Welt- und Geistesverhältnisse gehört, für welche die Reife des Mannes erfordert wird.

Selbst die musterhafte Selbstbiographie Göthe's wird nur den allerreifsten Schülern zur Lectüre überlassen werden können.

Aus der Analogie des Lateinischen und Griechischen, die wir fortwährend festzuhalten haben, folgt von selbst, daß der deutsche Unterricht keine besondern Lectionen in Rhetorik, Stilistik und Poetik kennt und auch hier alles Theoretisiren und Systematisiren abweisen muß. Hier ist das Gebiet, wo der Zusammenhang des Deutschen mit dem altclassischen Sprachunterrichte nicht innig genug sein kann. Die Einsicht in die Lehren der höheren Grammatik und Stilistik resultirt auch hier allein aus dem Lateinischen. Wie lehrreich ist die Vergleichung beider Sprachen in Wortstellung und Periodenbau, im Gebrauche der Tropen u. s. w. Man studire nur einmal Nägelsbach's lateinische Stilistik für Deutsche und man wird zweifelhaft sein, ob der Gewinn, den man aus diesem Buche und den Uebungen, die es leiten will, schöpft, für das Lateinische oder für das Deutsche größer ist. Es ist bekannt, mit welchem Eifer früher die Rhetorik theoretisch und praktisch am Lateinischen geübt wurde. Auch hier ist es, wie bei so manchen andern Uebungen geschehen, daß die Philologen vor lauter Ueberstürzung in modernen Bildungsinteressen ihre alt bewährten guten Uebungen im Lateinischen fallen ließen und daß dieselben eine gute Beute für die eifrigeren Lehrer des Deutschen wurden. Jetzt, wo man zu der alten Praxis im Lateinischen mit neuem Eifer besonders unter M. Seyffert's Vorgang (Scholae latinae) zurückzukehren bemüht ist, kann es nicht zweifelhaft sein, daß Rhetorik und Stilistik sich an den altclassischen Unterricht anzuschließen haben und daß die deutsche Lectüre und die deutschen Arbeiten nur die von dort gewonnenen Früchte zu genießen und zu verarbeiten haben. Wie es unerläßlich ist, daß eine rhetorische Schrift Ciceros gelesen werde, damit eine Einsicht in das Wesen der alten Rhetorik gewonnen werde, so müßen besonders praktische Uebungen der verschiedensten Art die gewonnene Einsicht befestigen und zu eigener sicherer Anwendung führen. Da uns hier die schriftlichen Aufsätze der Schüler im Deutschen nicht beschäftigen, so kann hier nur die Bedeutung jener Theorien für die Exposition in Anschlag kommen. Die Erkenntnis der Gesetze der verschiedenen Kunstformen in gebundener und ungebundener Rede wird mehr, als es in der letzten Zeit geschehen ist, wieder an den alten Sprachen zum Bewußtsein gebracht werden müßen. Die Bedeutung der deutschen Prosalectüre wird hauptsächlich in unmittelbaren Eindrücken bestehen. In solcher Weise wirkte von den Alten Plato auf Schleiermacher, Cicero auf Wieland, Tacitus auf Joh. v. Müller. Die Lectüre der deutschen Classiker hat zugleich die Aufgabe, ein Correctiv herzustellen gegen die Latinismen und andere Unebenheiten der Form, die so leicht aus der vorherrschenden Beschäftigung mit den Alten entstehen können. Sonst bietet die alte Literatur die unübertroffenen Muster für alle Gattungen der didaktischen, historischen und rhetorischen Prosa, an denen sich zu allen Zeiten Historiker, Philosophen und Redner gebildet haben, eben so dar, wie für die Hauptformen der Poesie. Den Geist und Segen echter Poesie muß der Schüler hauptsächlich an den classischen Mustern der Griechen erfahren. An den Alten lernt er die Gesetze der Metrik, so daß auch hier der deutsche Unterricht nur einzelnes zu ergänzen und hauptsächlich durch Nachbildungen einzuüben hat, wie er in der Poetik nur diejenigen Formen, die die Alten noch nicht kannten, an den gerade durch die Lectüre gebotenen Beispielen zu erläutern hat. Alle theoretische Belehrung, die nicht aus der Lectüre herauswächst, hat gerade bei der Poetik ihre besonderen Gefahren. Sehr wahr sagt Hiecke a. a. O. S. 84. „Nichts stört die Unbefangenheit der Hingabe, die Frische des Genusses poetischer Werke mehr, als wenn schon vorher Rubriken im Kopfe herumspuken, allgemeine Maßstäbe, an welche unwillkürlich jene gehalten werden; nichts kann so leicht zu der Meinung verführen, als ob Gedichte nach vorher fertigen Regeln verfertigt werden müßen und verfertigt worden wären; nichts entfernt weiter von der richtigen Ansicht, daß jedes poetische Werk ein lebendiges Wesen ist, das eine eigene innere Gesetzgebung in sich trägt."

Daß an das Lesebuch Sprech- und Redeübungen, die außerdem in allen anderen Lectionen auch geübt werden, sich anschließen müßen, das haben wir bereits wiederholt hervorgehoben. Redner zu bilden liegt nicht in der Aufgabe des Gymnasiums. „Aber daß dem Schüler in allen Stunden, und also auch in den deutschen, Gelegenheit gegeben wird, seine Gedanken über geeignete Gegenstände ex tempore oder nach kurzer Vorbereitung in gewandter Form aussprechen zu lernen, das ist ebenso unschuldig und ebenso zweckmäßig als ein kurzer schriftlicher Aufsatz ex tempore, der denn doch auch sein Gutes hat. Die sogenannten freien Vorträge, die ihren Namen sehr mit Unrecht tragen, sind mindestens unschädlich, wenn sie den wohl memorirten Vortrag einer häuslichen Ausarbeitung geben; ja sie sind ein Mittel für den Jüngling, die natürliche Scheu zu überwinden, von der er ergriffen zu werden pflegt, wenn er vor einer größeren Versammlung zusammenhängend reden soll.“ (Mützell, Supplem. der Zeitschr. f. Gymn. 1853. S. 177 f.). Vergleiche die Artikel Declamation und Redeübungen.

Der Zusammenhang des deutschen Unterrichtes mit dem altclassischen hat auch dadurch eine wichtige Bedeutung, daß der deutsche Unterricht auch rückwirkend auf die lateinischen und griechischen Lectionen von Nutzen werden kann. So ist es unbestritten, daß seitdem die deutschen Classiker eine Aufnahme in die Schule gefunden haben, immer mehr die Philologie es als Aufgabe erkannt hat, sich über die einzelnen Observationen, durch welche die Schriftsteller oft nur eine Unterlage für die Grammatik wurden, zur Erfassung des Ganzen zu erheben und eine Einsicht in die Kunstform zu verschaffen. Euripides, Iphigenie wird kaum noch in irgend einem Gymnasium ohne vergleichende Herbeiziehung des Götheschen Meisterwerkes gelesen und erklärt werden. Die Kraniche des Ibykus können von der Aufführung antiker Tragödien eine bessere Anschauung geben, als was sonst in Einleitungen zum Sophokles beigebracht wird. Welches Leben gewinnen viele Stellen im Homer, wenn die Schüler das Schillersche Siegesfest kennen, das selbst in einzelnen Ausdrücken und Wortbildungen ganz antik ist. Ebenso werden die einzelnen sprachvergleichenden Bemerkungen, zu denen der deutsche Unterricht Anlaß giebt, dem Lateinischen und Griechischen einen neuen Reiz geben.

Die Realschulen, welche aller dieser Vortheile entbehren, werden Rhetorik, Stilistik und Poetik auf praktischem Wege an modernen Musterstücken erklären müßen. Aber ein volles Verständnis kann bei dem ganzen Bildungsgange, den unser Volk nun einmal genommen hat, dadurch nicht erzielt werden. Hier müßen Uebersetzungen alter Classiker ergänzend und nachhelfend eintreten.

Es lag nicht in unserer Absicht, einen Lehrplan für das Deutsche aufzustellen, sondern nur die allgemeinen Grundgedanken zu entwickeln, die für den deutschen Unterricht in höheren Schulen maßgebend sein müßen. Die Individualität des Lehrers macht sich gerade bei diesem Unterrichte am meisten geltend. Nur halten wir es für richtiger, das Mittelhochdeutsche erst in die oberste Classe zu verlegen. Ebenso gehören dahin Iphigenie und Tasso, sowie Nathan, wenn er überhaupt aufgenommen wird. Die Schillerschen Stücke finden in Secunda die frischeste und vollste Empfänglichkeit vor.

Ganz nach der Analogie des Lateinischen und Griechischen tritt zu der öffentlichen Lectüre auch im Deutschen die Privatlectüre, die durch eine zweckmäßig eingerichtete Schülerbibliothek unterstützt wird. Sie soll nicht auf Unterhaltung berechnet sein, wird aber auch ebensowenig eine Sache der ernstesten Kraftanstrengung sein, wie Hiecke a. a. O. S. 62 verlangt. Wie alle Beschäftigung mit dem Deutschen, wie wir sie in der Schule fordern, mehr den Charakter der Erholung und Freiheit trägt, so wird auch die deutsche Privatlectüre, da die Schwierigkeit in Ueberwindung der Form wegfällt, nicht diejenige Kraftanstrengung in Anspruch nehmen, wie das beim Lateinischen und Griechischen der Fall ist. Sammlung und Besinnung aber sind diejenigen Anforderungen, unter denen sie allein gedeiht. Wie wir sie für die alten Sprachen in den

untern Classen noch nicht fordern und mit Recht darauf halten, daß die Schüler hauptsächlich in der Schule selbst lernen und sich üben, so darf sie sich, wie wir nach reiflicher Erwägung hiermit aussprechen, auch im Deutschen nicht über Tertia hinab erstrecken. Was die jüngeren Schüler der untern Classen suchen und vorzugsweise wünschen, ist nur auf flüchtige Unterhaltung berechnet, die, mag sie leicht oder spannend sein, unnatürlich und gefährlich zugleich ist. Hülsmann hebt in einer schönen Abhandlung „über Schülerbibliotheken" (Duisburg 1855) zur Begründung ihrer Unnatürlichkeit für das jüngere Alter mit Recht hervor, daß die Knaben in ihren Freistunden von dem Verkehr mit der Bücherwelt erlöst werden und in dem belebenden Athem der Wirklichkeit, der Natur und der Familie sich erfrischen sollen. Ihre Gefahr würde beseitigt werden, wenn die Eltern durch Vorlesenlassen sich unmittelbar an ihrer Leitung betheiligten. Hiefür den rechten Stoff zu finden ist aber mehr Sache des Hauses, als der Schule. Ihr Nachtheil tritt hauptsächlich hervor in Abspannung der Kräfte für ernstere Arbeiten und in einer Ueberreizung der Phantasie, die alle die schlimmen Folgen mit sich führt, wie sie das leibliche Leben durch narkotische Reizmittel erfährt. Noch größere Bedenklichkeiten hat Hülsmann a. a. O. gegen die „christlichen" Jugendschriften erhoben, die direct auf Stärkung des kirchlichen Sinnes und auf Erzeugung „specifisch-christlicher" Gesinnung ausgehen und eine Frucht der vielfachen Ueberreizung unseres gegenwärtigen kirchlichen und religiösen Lebens sind.

In den drei oberen Classen hat die deutsche Privatlectüre den Zweck, einzelne Gebiete des öffentlichen Unterrichtes nach Seiten des Wissens und der Anschauung zu ergänzen, andererseits noch mehr Vorbilder und Uebungsmittel, als die Schule bieten kann, für die Kunst der Darstellung zu gewähren. Der Zusammenhang des deutschen Unterrichtes mit allen Disciplinen des Gymnasiums tritt hierbei noch einmal in seiner ganzen großen Bedeutung hervor. Wie das Lesebuch das nach Form und Inhalt Beste und Auserlesenste aus dem Gebiete der Geschichte, Länder- und Völkerkunde, der Natur und des Menschenlebens, der Religion und Philosophie je nach den verschiedenen Bildungsstufen zusammenstellt, so wird auch die Privatlectüre ihre Stoffe aus allen jenen Kreisen entlehnen dürfen. Ihre besondere Bedeutung hat sie durch eine erweiterte und vertieftere Einführung in das Bleibende und Wirkende unserer classischen Nationalliteratur. Wie den Schülern der oberen Classen W. Wackernagels Lesebuch zugeführt werden kann, so werden Sammlungen ähnlicher Art die in der Schule nur spärlich gepflegte Lectüre mittelhochdeutscher Dichtungen nach freier Neigung erweitern können. Vorbildend für die Kenntnis unserer ältern Periode sind schon in Tertia die Bearbeitungen der alten deutschen Heldensage durch Osterwald, Bäßler und Genthe, ebenso für Secunda die Simrock'schen Uebersetzungen der Nibelungen, der Gudrun, des Walther, über deren Werth Grimm und Rückert wohl zu abschätzig geurtheilt haben. Dazu kommen die deutschen Volksbücher und in mäßiger Auswahl Märchen. Das Gebiet der Erzählungen sei für dieses Alter vertreten durch eine Auswahl von Caspari, Stöber und Schubert. Für unsere neuere classische Literatur kann, da sie durch die besten Meisterwerke in der Schule selbst vertreten ist, für Poesie und Prosa das ausreichen, was Heinrich Kurz in der oben erwähnten Sammlung darbietet. Sie hat den Vorzug, daß sie fast immer ein zusammenhängendes Ganzes giebt. In den prosaischen Theilen sind Hamann, Herder, Kant, Lessing, Möser, Winkelmann, Fichte, Göthe, Hegel, Humboldt, Joh. Müller, Schelling, Schiller, die Schlegel's, Schleiermacher, Varnhagen fast alle wenigstens durch ein größeres Ganzes vertreten. Der poetische Theil ist mit pädagogischem Takt ausgewählt und erstreckt sich auf alle einzelnen Kunstformen der Poesie. An die Dramen Schiller's und Göthe's mögen sich in der Privatlectüre die nationalen Stücke Uhlands anschließen. Um die Schüler den inneren Zusammenhang der Literaturgeschichte ahnen zu lassen, dürfte am geeignetsten Vilmar's Literaturgeschichte sein, die reifere Schüler sehr wohl verstehen können. Das mit Recht von allen Seiten anerkannte Buch übertrifft alle ähnlichen durch lebendige Schilderung

der einzelnen Perioden, scharfe Darstellung der geschichtlichen Entwickelung, hervortretende Zeichnung der bedeutendern Geister. Wie die alte Zeit ausgezeichnet ist durch schöne und liebevolle Darstellung, so die neuere durch ein besonnenes und sicheres Urtheil. Seine Absicht ist, die Sachen selbst in ihrer Wahrheit und Einfachheit zu den Gemüthern Unbefangener reden zu lassen und die Freude, die er selbst hat, in andere Seelen überzutragen. Während andere Bücher der Gelehrsamkeit, der Wissenschaft und Kritik dienen, wird hier etwas für das Leben dargeboten. Wie dadurch der Sinn für das Leben der Vergangenheit geweckt werden soll, der Sinn für die Treue, Liebe und Freude unserer Väter, so wird ernst auf den Beruf des deutschen Volkes für die Zukunft hingewiesen, „ein Hüter zu sein unter den Völkern für Zucht und Sitte, für Gerechtigkeit und Hingebung, für Dichtung und Wissenschaft in ihrer stillen Innerlichkeit und für den Glauben der christlichen Kirche in seiner weltüberwindenden Herrlichkeit." — Aus dem übrigen Gebiete der Privatlectüre beschränken wir uns hier auf Erwähnung einiger wahrhaft classischen Sachen. Für die antike Sage sind unentbehrlich Schwab's schönste Sagen des classischen Alterthums und Becker's Erzählungen aus der alten Welt; für die alte Geschichte Lange's Erzählungen aus Herodot, Pfizer's Alexander. Das Gebiet der Historie sehen wir überhaupt am liebsten entweder in Erzählung von „Geschichten" oder in biographischer Darstellung vertreten, wohin die Leseneigung der Schüler auch am meisten führt. Von letzteren nennen wir ein Leben Luther's (für Tertia etwa Mathesius, für die oberen Classen Pfizer), Preuß' Leben des großen Königs Friedrich II, Nettelbeck's Autobiographie, Varnhagen's Biographien, auch Werner Hahn. Die Lebensbeschreibungen von Arndt, Heim, Steffens, Schubert, Stein, Perthes, York, die alle ein gut Stück Zeitgeschichte enthalten, werden obere Schüler fesseln. Während die Bilder aus dem Seeleben die Phantasie oft übermäßig reizen, werden classische Reisebeschreibungen, mit der Karte studirt, neben der geographischen Kenntnis die Form schöner Darstellung fördern. Für die biographische Literaturgeschichte haben wir bereits oben Vernaleken's Literaturbuch genannt. Ihm möge sich anschließen Schiller's Leben von Schwab, so wie für die reifsten Wahrheit und Dichtung. Für jüngere Schüler ist Herder als Knabe und Jüngling von Schmidt und Fichte's Leben von demselben Verfasser besonders zu empfehlen. Auf dem Gebiete der Naturwissenschaften sind Lenz Naturgeschichte, Masius' Zoologie, Schubert's Spiegel der Natur, Humboldt's Ansichten und Masius' Naturstudien durch Inhalt und Form bildend. Wie für die alte Lectüre sich immer mehr ein Kanon herausgebildet hat, der das umfaßt, was jeder Abiturient gelesen haben soll, so wäre ein solches gemeinsames Bildungsgut innerhalb unserer vaterländischen Literatur noch wünschenswerther. Der Schüler nähme darin ein Capital für das ganze Leben mit und um die Gebildeten der Nation würde sich wieder ein gemeinsames Band knüpfen, wie es in früherer Zeit mit Klopstock, Gellert und zum Theil auch Schiller der Fall war. — Es versteht sich von selbst, daß die freie Neigung in der Privatlectüre durch eine zweckmäßig eingerichtete Schülerbibliothek (s. d. Art.) noch ein weiteres Feld zu selbstthätiger Beschäftigung haben kann. Die Berathung und Leitung dieser Privatlectüre würde allen Lehrern zustehen, da sie in alle Disciplinen des Unterrichts eingreift. So weit sie ihre besondere Beziehung zur deutsch-classischen Literatur hat, wird der deutsche Lehrer sich durch mündliche und schriftliche Referate, die er fordert, von der fortgeschrittenen Fähigkeit, mit Verstand zu lesen, wozu die deutsche Stunde mit dem Lesebuch Anleitung geben soll, überzeugen. Auch wird das Privatstudium zu Nachbildungen in eigenen Compositionen reizen und dadurch erst seinen bildenden Einfluß üben, der fruchtbringender werden kann, als die pflichtmäßigen monatlichen Aufsätze mit ihren oft seltsamen Forderungen an die Productionskraft der Schüler. „Man muß sich, sagt Herder a. a. O., im Schreiben üben, wenn man richtig sprechen, wenn man genau lesen und hören will. Also kleine Aufsätze von allerlei Art, Auszüge aus Büchern, theils stellenweise, theils nach dem ganzen Plan des Buchs und

seiner Anordnung, dieß sind die Zellen, die sich der Fleiß der Biene baut, die Körbe, in denen sie ihren Honig bereitet. Nulla dies sine linea, kein Tag muß vorübergehen, wo nicht ein junger Mensch für sich selbst etwas schreibt; er hole nun nach, was er vergessen möchte, oder setze sich seine Zweifel auf, oder berichtige dieselben, oder excerpire oder componire, in welcher Uebung es auch sei." Eine Hauptsache ist auch bei der Privatlectüre das Lautlesen, so wie das Einprägen schöner Stellen, das in den oberen Classen immer mehr an die Stelle des aufgegebenen Auswendiglernens treten und einen edlen Wetteifer in der Jugend erzeugen sollte. „Dies laute Lesen, sagt derselbe Herder, dies auswendige Vortragen bildet nicht nur die Schreibart, sondern es prägt Formen der Gedanken ein und weckt eigene Gedanken; es giebt dem Gemüth Freude, der Phantasie Nahrung, dem Herzen einen Vorschmack großer Gefühle, und erweckt, wenn dieß bei uns möglich ist, einen Nationalcharakter." *) **Heiland.**

Deutsche Sprache in der Volksschule. Von diesem Unterrichtsfache der Volksschule ist erst seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts die Rede. Zwar hieß von jeher die Volksschule zum Unterschied von der lateinischen „die deutsche Schule", weil in ihr keine fremde Sprache gelehrt, sondern alles deutsch getrieben wurde; aber daß man den Kindern des Volks einen besonderen Unterricht im Deutschen zu geben habe, daran scheint kaum jemand gedacht zu haben. Man gab Unterricht im Lesen und im Schreiben deutscher Schrift, auch im deutschen Rechtschreiben, vielleicht hie und da ein wenig Anleitung zur schriftlichen Darstellung der Gedanken, und so gewiß das alles Sprachunterricht war, wurde es doch von niemand so benannt, wie denn auch jetzt noch viele bei dem Worte Sprachunterricht nicht an Lesen, Sprechen und Schreiben des Deutschen, sondern allein an grammatikalischen Unterricht, an Bekanntmachung mit den einzelnen Formen, Regeln und Gesetzen der Sprache denken. Der grammatikalische *Unterricht ist* erst in neuerer Zeit allmählich in den Bereich der Volksschule gekommen und *hat sich* nun so in den Vordergrund gedrängt, daß er den Titel „Sprachunterricht" oder „deutsche Sprache" allein für sich beanspruchen möchte. Es hat zwar lange vorher deutsche Sprachlehren gegeben, seit der bekannte Valentin Ickelsamer 1531 seine „deutsche Grammatika" herausgegeben; besonders seit Adelung in der zweiten Hälfte des vor. Jahrh. (geb. 1732 gest. 1809) durch sein „grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart" (Lpzg. 1774 bis 1768), seine „deutsche Sprachlehre für Schulen", sein „umständliches Lehrgebäude der deutschen Sprache," seine Schrift „über den deutschen Styl", sein „Magazin für die deutsche Sprache", seinen „Mithridates" und viele andere Schriften eine neue Bahn gebrochen hat, sind schnell viele andere deutsche Sprachlehren nachgefolgt, welche theils mehr wissenschaftlich gehalten, theils mehr für Schüler angelegt waren (vgl. den „Unterricht im Deutschen" von R. v. Raumer in K. v. Raumers Gesch. der Päd. III, b). Eine nähere Erwähnung derselben gehört übrigens um so weniger hieher, als sie nicht für die Volksschule, sondern für höhere Lehranstalten ausdrücklich bestimmt waren. So sagt unter anderen M. J. E. Vollbeding in der Vorrede zu seinem „Katechismus der deutschen Sprache zum Gebrauch in Schulen" (Köthen 1798) das jetzt noch in mehr als einer Hinsicht beachtenswerthe Wort: „der Schüler darf kein Kind, sondern muß schon ein unterrichteter junger Mensch sein, der, welches wohl zu wünschen wäre, besonders die Anfangsgründe der lateinischen Sprache schon gelernt hätte, woraus er sich so manches würde erklären können. Ueberhaupt scheint mir in dem Unterrichte der deutschen Sprache dieses der beste Gang zu sein: Man spreche mit dem Kinde fleißig und lasse darin alle Sprachfehler vermeiden. Dann

*) Aus der überreichen Literatur über diesen Gegenstand geben wir zu den im obigen Artikel erwähnten Schriften noch eine kleine Nachlese: Deinhardt Gymnasialunterricht S. 136 ff. Döderlein Reden und Aufs. I Nr. IX und S. 240; Held Schulreden S. 114 ff.; Mager in Päd. Rev. 1844, 1 ff.; Märklin in Schnitzers Mittelschule 1846 S. 208 ff.; Roth kl. Schriften I, 139; II, 95 ff.; Rümelin Aufgabe ꝛc. S. 166 ff.; Scheibert h. Bürgerschule S. 207 ff.; Waitz Päd. § 18 und S. 383. D. Red.

lasse man es die besten deutschen Schriftsteller, Wieland, Campe u. a. m. fleißig lesen. Ganz zuletzt, wenn es der junge Mensch so weit gebracht hat, daß er richtig sprechen und schreiben kann, lehre man ihn die Regeln der deutschen Sprache selbst. Die deutsche Sprache kunstmäßig nach Regeln zu lernen, ist eigentlich nur für den Erwachsenen, der entweder aus fremden Ländern, wo eine andere Sprache geredet wird, zu uns kommt, oder der sich ganz eigentlich diesem Studio widmet. Für unsere deutschen Kinder aber würde es eine überflüssige Folter sein." Demungeachtet drängte sich um jene Zeit der Sprachunterricht im engeren Sinne in die deutsche Volksschule ein einestheils unter der Aegide des Philanthropinismus, welchem F. P. Wilmsen angehörte, der Verfasser der „Anleitung zu zweckmäßigen deutschen Sprachübungen in Beispielen und Aufgaben für Lehrer in Bürgerschulen, (Berlin 1799), so wie die Verfasser der vielen „gemeinnützigen und wohlfeilen deutschen Sprachlehren", der „Versuche eines sokratischen Unterrichts in der deutschen Sprachlehren" und dgl. Anderntheils fieng nun auch die innerlich und äußerlich sich hebende Volksschule an mit der „Bürgerschule" und diese mit der Realschule und der lateinischen Schule zu wetteifern, und man sah es für Ehrensache an, so viel immer möglich, die gleichen Unterrichtsfächer, welche in diesen Schulen zu Hause waren, nun auch in der Volksschule einzubürgern.

Der Zweck, den man in dieser ersten Periode des Unterrichts in der deutschen Sprache bei Volksschülern verfolgte, war übrigens von Anfang an bei vielen ein rein praktischer, daß nämlich die Schüler ihre Muttersprache (man verstand darunter das Neuhochdeutsche) beim Lesen und Hören recht verstehen und sich in ihr mündlich und schriftlich richtig ausdrücken lernen, ein Zweck, der selbstverständlich bis auf diesen Tag seine Bedeutung noch nicht verloren hat, wenn er gleich bei manchen einem rein formalen Zwecke mehr oder weniger den Platz räumen mußte. Die Wege jedoch, auf welchen man jenen praktischen (materialen) Zweck zu erreichen suchte, waren verschieden, wie sie es jetzt noch sind. Sehen wir von denen zunächst ab, welche den formalen Zweck mit dem materialen verbinden, so geben die einen zu Erreichung des letzteren Sprachlehren ganz in der synthetischen Ordnung und Weise der Grammatik der lateinischen oder sonst einer fremden Sprache in der Meinung, die Aufstellung und Einübung der trockenen Regeln und nackten Formen der Sprache sei hiefür genügend. Was etwa für den Sprachforscher von Bedeutung ist, das soll auch für den Schüler sich eignen. So haben es Hunderte gehalten von dem schon genannten M. Vollbeding an in seinem Katechismus, welcher ungeachtet dieses Titels und der vorhin aus der Vorrede mitgetheilten vernünftigen Ansicht doch nichts anders als eine gewöhnliche Grammatik ist, bis auf die neueste „Elementargrammatik der deutschen Sprache von H. Heidelberg" (Celle 1858).

Andere schlugen einen andern Weg ein, den unstreitig besseren per exempla statt per praecepta. Dies waren die treueren Anhänger der philanthropistischen Schule, deren Chorage der oben genannte F. P. Wilmsen ist, dem es vornehmlich darum zu thun war, den Schüler zu „Deutlichkeit, Richtigkeit und Bestimmtheit des Ausdrucks" zu leiten. Weil es „überaus schwer ist, diesen Unterricht den Kindern anziehend zu machen und eine gewisse Trockenheit und Einförmigkeit zu vermeiden, welche so leicht davon abschreckt," suchte er in der schon genannten „Anleitung &c." die Schüler durch Uebungen, die er ihnen aufgab, zum Ziele zu führen. Er ließ z. B. zu gegebenen Subjecten passende Prädicate schreiben, ähnlich lautende Wörter unterscheiden und demgemäß benützen, einzelne Wörter ableiten, Sätze aus dem Activum ins Passivum umgestalten u. s. w. Der gleichen Richtung gehört in der Hauptsache neben anderen J. P. Pöhlmann an in seiner Schrift „das Gemeinnützlichste aus der Sprachlehre als Stoff zu Denk- und Sprachübungen benützt" (Erlangen 1813). Wie selten, sagt er in der Vorr., außer dem Gelehrtenstande die Menschen sind, die so viel von ihrer Muttersprache verstehen, daß sie sich über alles aus ihrer Sphäre richtig und bestimmt ausdrücken und einen Vortrag in der Kirche, den Inhalt eines für sie bestimmten Buchs oder auch nur

einer im Wochenblatte befindlichen Anzeige vollkommen richtig nach allen ihren einzelnen Theilen und Bestimmungen auffassen und einen kleinen Aufsatz ohne Verwechslung gewisser Begriffe, Wörter und Redensarten, ohne Fehler gegen die Syntax oder Orthographie niederschreiben können, lehrt den aufmerksamen Beobachter gewiß die tägliche Erfahrung." Um diesem Uebelstande abzuhelfen, treibt er hauptsächlich Wortlehre mit beständiger Rücksichtnahme auf die „Fehler" des Volksdialekts. Wenn es übrigens eine unberechtigte Zumuthung an die Schüler ist, daß sie nur von ihrer geringen Erfahrung und ihrem unausgebildeten Sprachgefühl geleitet das Richtige bei diesen Uebungen treffen sollen, so war es schon ein löblicher Schritt vorwärts, wenn man den Schülern Mustersätze gab, nach welchen sie ähnliche bilden oder fehlerhafte verbessern sollten, wie Zerrenner in seinen „Vorlegblättern für den Unterricht in der deutschen Sprache" (Leipzig 1814) und in dem „Handbuch für Lehrer zum zweckmäßigen Gebrauche der Vorlegblätter" und nach ihm viele andere gethan haben. Aber es war dabei nicht um die richtige Auffassung und geistige Verarbeitung des Inhalts der Sätze, nicht um die Wahl des besten Ausdrucks beim Schreiben, sondern lediglich um Vermeidung von Formfehlern, von Verstößen gegen die Grammatik zu thun. Gleichwohl blieben diese Schriften lange in vielen Schulen, bis sie nach und nach im dritten und vierten Jahrzehnte unsers Jahrhunderts durch die „Sprachdenklehren" verdrängt wurden.

Mit dem praktisch-materialen Zwecke verband sich frühe schon bei vielen der formale, die Schüler vermittelst der Sprache im Denken zu üben. Besondere Denk- oder Verstandes-Uebungen waren gegenüber von dem allerdings fast allgemein verbreiteten mechanischen Treiben in der Schule von den Philanthropisten für nöthig erklärt worden, und der Freiherr v. Rochow hatte sie 1770—1780 von seiner Musterschule in *Rekahn* aus und durch seine Schriften bald weithin in einzelne Volksschulen verbreitet. (S. *d. Art.* Denkübungen,) Weil es aber kein Denken und am wenigsten einen Unterricht *im* Denken ohne Worte giebt, so mußten sich die Sprechübungen und der Sprachunterricht bald mit jenen verbinden. Nicht minder wurde, als der Anschauungsunterricht besonders von Pestalozzi in seiner geistbildenden Bedeutung auf die Höhe gebracht und methodisch gestaltet war, Sprechübung und Sprachunterricht mit diesem in Verbindung gesetzt. Als Pestalozzi „der Gedanke gekommen, daß alle unsere Erkenntnis von Zahl, Form und Wor ausgehe," weshalb er Zahl, Form und Wort „die Elementarpuncte unserer Erkenntnis" nannte (wie Gertrud ihre Kinder ꝛc. S. 162 f.); verstand es sich von selbst, daß „das Wort" sich an die Anschauung der Form und Zahl anschloß. Uebrigens da er drei Stufen des Sprachunterrichts annahm, 1. Tonlehre (tägliches Vorsprechen und Nachsagenlassen einiger Reihen von Tönen), 2. Wortlehre oder Namenlehre, 3. Sprachlehre; so nahm auch der Sprachunterricht bald eine zweifache Richtung. Abgesehen von der Tonlehre, welche dem Buchstabiren vorangehen sollte, war es auf der einen Seite die Namenlehre („Reihenfolgen von Namen der bedeutendsten Gegenstände aus allen Fächern des Naturreichs, der Geschichte und der Erdbeschreibung, der menschlichen Berufe und Verhältnisse"), welche für die Schule zubereitet wurde z. B. von K. A. Zeller in der kleinen Schrift: „die Elemente der Rede oder das Innere der Muttersprache als geordneter Redestoff zur Beantwortung der Frage: wovon kann ich reden und was?" (1814). Auf der andern Seite war es die Sprachlehre, die in „Benennung eines Gegenstandes und seiner Merkmale und in näherer Bestimmung seiner Beschaffenheiten durch Zeit- und Nebenwörter" bestehen sollte. In dieser Richtung gieng Pestalozzi selbst mit seinem Beispiele voran, indem er schon in Burgdorf bei dem Anschauungsunterricht, den er selbst ertheilte, die Schüler fortwährend Sätze sprechen ließ (vgl. K. v. Raumers Gesch. der Pädagogik 2. Thl. S. 414 ff.); unter denen aber, welche in der Literatur in seine Fußstapfen traten, ist besonders von Türk zu nennen mit seiner Schrift: „die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache". Winterthur 1811. Für die Verbindung des Sprachunterrichts mit den Denkübungen wirkte vor vielen anderen D. E. Tillich, Prof. und zugleich mit Olivier

Vorstand des Instituts in Dessau, (dessen weitverbreitetes „erstes Lesebuch" von Pestalozzi in seinen Anstalten ausschließlich gebraucht wurde,) durch seine Schrift: „der Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel" Leipzig 1813 und nach ihm besonders K. H. Krause, der in seinem „Versuch eines methodischen Lehrbuchs der deutschen Sprache" Halle 1819. „die Denkübungen und Sprachübungen, diese beiden wichtigen Unterrichtsgegenstände, so in Verbindung zu bringen suchte, daß sie sich gegenseitig unterstützen." Unwillkürlich wurde bei dieser Richtung die Rücksicht auf den Inhalt der Rede bei Seite gesetzt und der Form ausschließliche Sorgfalt zugewendet. Zwar spricht sich G. L. Gloker 1813 in seiner „streng zusammenhängenden deutschen Sprachlehre, nach den Gesetzen des Denkens für Schulen und Liebhaber bearbeitet", noch nachdrücklich für „die Sache" aus. „Kein Wunder, sagt er, daß bei dem bisherigen Unterricht die Sprachfertigkeit mechanisch blieb, bis anderwärtige Uebung denken gelehrt hatte, und daß der Unterricht in der Muttersprache ohne Beihülfe einer fremden beinahe unmöglich war. Man gieng vom Wort aus, nicht von der Sache; man lehrte Declinationen, Conjugationen und alle Wörterarten kennen; aber was nun damit anfangen? Sätze bauen! In welcher Ordnung? Nominativ — Genitiv — Dativ u. s. w. Gebrauch des Nennworts, Beschaffenheitsworts, Zeitworts u. s. w. in ihrer wechselseitigen Verbindung; was hat aber das mit der Weltanschauung, mit dem vernünftigen Denken, dessen Ausdruck die Sprache sein soll, für Gemeinschaft? Welchen Zusammenhang mit dem Leben außer der Schule? Nie mehr bekommt der Schüler in der Folge Gelegenheit, Casus mit Casus, Nennwort und Beschaffenheitswort zu verbinden, wohl aber die Gegenstände, die ihn umgeben, die Begriffe, die er denkt, deutlich darzustellen, also näher zu bestimmen, und diese Bezeichnung und nähere Bestimmung des Gedankens sollte immer der Leitfaden geblieben sein, an dem sich seine Sprachwissenschaft entwickelt hätte." Allein unversehens reißt ihn der Strom der Zeitrichtung mit fort. Statt der Sache, statt des Inhalts der Rede ist es doch ausschließlich die Form, durch welche er das Denken üben will. „Durch die Rede lernen wir bezeichnen Subject und seine nähere Bestimmung, Prädicat und seine nähere Bestimmung; die Zusammenstellung und Verbindung mehrerer Subjecte und Prädicate oder mehrerer vollständigen Urtheile geschieht durch die Verbindungswörter. — — So haben wir eine an den natürlichen Zusammenhang der Dinge, an die Gesetze des Denkens gebundene Sprachlehre. Das System ist aus der Seele des Schülers gegriffen, und was Umgang und Erfahrung vermischt in ihn brachten, wird nun ordnungsmäßig aus ihm entwickelt." Ganz dieselbe Richtung verfolgt neben andern auch J. F. A. Krug, früher in Leipzig, nachmals in Dresden, sowohl in seiner „ausführlichen Anleitung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und recht schreiben zu lehren," welcher eine kurze Satzlehre angehängt ist, „weil der Lehrer und in einigem Betracht auch die Kinder wissen sollen, was man unter einem vollständigen Gedanken und der wörtlichen Bezeichnung desselben, unter einem Satze verstehe"; als auch in seinem 1824 erschienenen „hochdeutschen Sprachschüler", der dazu dienen soll, daß „der Schüler selbstthätig die Sprache erfasse, wie sie nach und nach in ihm entsteht, als ein organisches Product seines Denkens. Er soll ohne eine für ihn noch unverständliche Theorie der Denkgesetze an den vom Geiste des Gefühls und Denkens durchaus beseelten Sprach- und Wortformen selbst immer richtiger fühlen und denken lernen."

So war durch verschiedene Männer schon der Beckerschen Schule des Sprachunterrichts vorgearbeitet, als sie vor 2—3 Decennien einen großen Anhang in weiten Kreisen sich zu gewinnen wußte. Dr. F. K. Becker, der durch eine größere deutsche Sprachlehre, 2 Thle. (1827), seine „deutsche Grammatik" (1829), durch eine „Schulgrammatik der deutschen Sprache" (1834) und andere Schriften gleicher Art überhaupt unter den deutschen Sprachforschern eine hervorragende Stelle einnimmt, hat seinen „Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre" (1833), wie er ausdrücklich sagt, vorzüglich für die Volksschulen bestimmt und den Gebrauch desselben in seinem Schriftchen über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache näher dargelegt. Es

ist ihm deswegen in diesem Artikel besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Er tritt zunächst in die Fußstapfen der oben genannten Männer, indem er verlangt, daß der Schüler „die hochdeutsche Sprache vollkommen verstehen lernen, d. h. nicht nur die Bedeutung der Wörter und der besonderen Wortformen, sondern auch die Bedeutung der unterschiedenen Redeformen klar und bestimmt erkennen" soll. Aber er geht noch einen wesentlichen Schritt weiter. Die Formen der Sprache sollen der Schlüssel sein, durch welchen dem Schüler der Einblick in die Operationen des Denkens geöffnet wird. „Indem der Schüler in der Wortbildung die Wörter und die Wortformen verstehen lernt, wird ihm offenbar, wie der menschliche Geist die ihn umgebende Welt in eine Welt von Begriffen umwandelt, wie er diese Welt von Begriffen zuerst in Begriffe von Dingen, die sind, und in Begriffe der Thätigkeiten der Dinge scheidet und dann jene und diese nach ihren Arten und Unterarten in mannigfaltigen Unterscheidungen und Gegensätzen ordnet und gestaltet. Indem der Schüler ferner in der Wortfügung lernt die Redeformen verstehen, lernt er die Verhältnisse kennen und unterscheiden, in denen der menschliche Geist die Begriffe der Dinge und ihrer Thätigkeiten auffaßt und zu Gedanken verbindet. — Der ganze Vorgang seines eigenen Denkens und Urtheilens und die Gesetze dieses Vorgangs werden auf diese Weise dem Schüler, indem er seine Muttersprache vollkommener verstehen lernt, gewissermaßen vor Augen gelegt, und der ganze Sprachunterricht wird für ihn eine fortgesetzte Uebung in der Auffindung und Betrachtung der Verhältnisse, nach welchen der Geist die Begriffe unterscheidet, und der Gesetze, nach welchen er sie im Denken und Urtheilen mit einander verbindet. — Wie Gott dem ersten Menschen alle Thiere vorführte, auf daß er einem jeden derselben einen Namen gebe, so soll der Lehrer dem Schüler die innere Welt seines eigenen Vorstellens und Denkens vorführen und ihn anführen, die mannigfaltigen Vorgänge des Vorstellens und Denkens, welche er gewahr wird, zu unterscheiden und jedem derselben, wenn er sie klar und bestimmt aufgefaßt hat, einen Namen zu geben, durch welchen er jedes Besondere fortan von dem anderen unterscheide. Alles hängt nur davon ab, daß der Schüler den Vorgang des Urtheilens, die Vorstellungen von Ding und Thätigkeit und ihren Arten, so wie die Verhältnisse von Raum, Zeit, Ursache, Wirkung, Wirklichkeit, Möglichkeit, Nothwendigkeit u. s. w. klar, bestimmt und wahrhaft in der innern Anschauung auffasse und durch Uebung eine Leichtigkeit in der Anschauung und Unterscheidung derselben gewinne."

So hat sich die Ansicht von dem Zweck und der Bedeutung des Sprachunterrichts in der Volksschule nach und nach gesteigert, seit er mit den Denkübungen in Verbindung gebracht war; zuerst sollte das Denken in und mittelst der Sprache, hernach das Denken über die Sprache und endlich das Denken über das Denken in der Sprache durch ihn ausgebildet werden. Und so schroff auch die Höhe war, auf welche die Sache getrieben werden sollte: im Vertrauen auf das Allvermögen des Unterrichts schloß man sich an Becker mit Begeisterung an und um nach seiner Verheißung durch solchen Sprachunterricht „das Volk auf eine höhere Stufe geistiger Bildung zu heben," gieng man muthig daran, den Schüler zu dem zu machen, was die wenigsten Menschen, auch die wenigsten Lehrer erreicht hatten, zum Sprachlogiker, Sprachphilosophen. Es ist hier nicht der Ort, die kaum übersehbare Menge von Sprachlehren und Sprach*denk*lehren, welche entweder ausdrücklich „nach Becker" erschienen sind oder doch den von ihm gebahnten Weg einschlagen, besonders aufzuführen. Es genüge an den Namen von *Honcamp*, *Kaiser*, *Scherr*, *Hermanuz* und besonders von *Wurst*, dessen „praktische Sprachdenklehre für Volksschulen 2c. nach Beckers Ansichten 2c." (1. Aufl. 1836) und dessen „kleine prakt. Sprachdenklehre für die Elementarschulen auf dem Lande," ein Auszug aus der ersteren Schrift (1841), unstreitig die weiteste Verbreitung gefunden haben. Als unbedingter Verehrer Beckers, dem „B.'s System als ausgemachte Wahrheit galt" und der aus Erfahrung zu wissen versicherte, „daß man auch bei den ungünstigsten äußeren Verhältnissen im Sprachunterrichte nach B.'s System mit halber Mühe ungleich

mehr leisten könne, als nach den besten Sprachlehren, die nach den Ansichten der älteren Grammatiker bearbeitet sind," mußte er, „so viel es möglich war, Schritt für Schritt in B.'s Ansichten über die Methode des Unterrichts in der Muttersprache eingehen." So wurde nun der frühere synthetische Weg, der vom Laut zur Silbe, von der Silbe zum Worte 2c. aufstieg, verlassen und ein analytischer Weg eingeschlagen, der gleich mit dem Satze anfängt und diesen in seine Bestandtheile zerlegt, freilich so, daß auch hier die Synthese doch ihr Recht noch behielt, indem man vom nackten einfachen Satze zum erweiterten und von diesem zum zusammengezogenen und zusammengesetzten aufstieg, die Wortlehre jedoch, die Wortbildungslehre und die Rechtschreiblehre später folgen ließ. An einzelnen nur hiezu gewählten oder gemachten Sätzen sollten die Schüler die Gesetze und Regeln der Sprache kennen lernen, entweder indem sie sie durch Reflexion selbst finden (Wurst), oder indem die Sätze zur Erläuterung und Bekräftigung der vorangestellten Regel benützt werden (Becker), und sodann sollten von den Schülern ähnliche Sätze gleichviel welchen Inhalts gebildet werden. So war es nicht der Gedanke, der Inhalt, der Stoff der Sätze, der von den Schülern innerlich aufgefaßt und verarbeitet, an dem ihr Denken geübt werden sollte, sondern allein die Form; nicht mit Worten sollten sie umgehen, vielmehr an Wörtern, ihrer Form und Beziehung zu einander sollte die Denkkraft ausgebildet werden, und es waren nicht minder als früher eben Regeln, an denen man die Sprache verstehen und sofort mündlich und schriftlich richtig gebrauchen lernen sollte. Insbesondere aber war es eine bei einzelnen fast ins unendliche gehende Benennung der verschiedenen Satzarten, Satzglieder und Redetheile, von deren Einprägung und Uebung man den meisten Gewinn für die geistige Bildung und die Sprachgewandtheit der Schüler erwartete, welche als ein wesentliches Mittel der Förderung des Denkens über die Sprache oder gar über das Denken vermittelst der Sprache angesehen wurden. Aber wie schon früher das Streben, eine deutsche grammatikalische Terminologie statt der lateinischen einzuführen, wobei jeder nach eigenem Belieben und Gutdünken zu Werke gieng, eine beklagenswerthe Verwirrung in die Volksschule brachte: so häufte sich nun der Schwall weiterer ebenfalls beliebig gemachter Termini so ungebührlich an, daß nahezu aller grammatische Unterricht in der Einübung von diesen aufgieng.

Es ist klar, daß man auf diesem Standpunct des reinsten Formalismus, um nicht zu sagen des bloßen Terminologismus, nicht lange Zeit stehen bleiben konnte, und daß, ob auch viele Schulmänner von der Becker'schen Sprachunterrichtsmethode das Heil der Schule erwarteten, doch manche Einsichtigere den Anleitungen zum Sprachunterricht von Denzel, Diesterweg u. a. den Vorzug gaben, welche, wenn auch unter Berücksichtigung Becker'scher Ansichten, doch größerer Einfachheit und Klarheit sich beflissen und unter Beschränkung auf das Wenige von theoretischem Wissen, was ihnen für die Schüler absolut nöthig schien, hauptsächlich den praktisch-materialen Zweck des Sprachunterrichts verfolgten. Bald traten auch scharfe Kritiker und entschiedene Gegner des Becker-Wurst-schen Sprachunterrichts auf, wie Mager, Ph. Wackernagel, Hülsmann u. a., welche nicht bloß nachzuweisen suchten, daß, wie die Erfahrung alljährlich mehr lehrte, dabei der wesentliche und letzte Zweck des Sprachunterrichts nicht erreicht werden könne, sondern auch auf die Gefahr und den Schaden aufmerksam machten, welcher der geistigen Entwicklung der Schüler dadurch drohe, daß man sie zu Reflexionen, Abstractionen und Productionen in einem Alter nöthige, in welchem der kindliche Geist die Reife dazu noch gar nicht erlangt hat, was Wackernagel geradezu für geistige Selbstbefleckung erklärt.

Indessen auch die, welche auf Becker'schem Boden der Hauptsache nach stehen blieben, empfanden großentheils die Unzuträglichkeit der einzelnen Beispielssätze für den Sprachunterricht, welche bei den einzelnen Regeln entweder mit einem aufs bunteste gemischten Inhalt auf einander folgten oder zum Theil ganz ohne wirklichen Inhalt waren, und stellten die Forderung auf, daß der Schüler nicht an einzelnen beliebig gewählten Sätzen, sondern an ganzen Lesestücken die Sprache erlernen solle, wobei ebenso auf die richtige

Auffassung des Inhalts im einzelnen und im ganzen, als auf die Kenntnis der Formen und Gesetze der Sprache abzuzielen wäre. So trat im fünften Decennium diejenige Methode in die Bahn, welche sich vorzugsweise die analytische nennt und welcher Männer wie Otto Schulz, Wagner, Riecke, Kellner, Bormann, Lauckhardt, Fr. Otto, Waitz, Curtman, Schmidt in Schwerin u. a. angehören. Dieser Richtung kam zweierlei zu Statten. Einmal hatte Jacotots Unterrichtsmethode in Deutschland allmählich mehr Eingang gefunden, und seinen Grundsatz, daß man alles an Einem lehren müße, wie er ihn selbst an seinem Lesebuch Telemach ausführte, suchte z. B. Riecke an seinem Columbus für die deutschen Schulen in Anwendung zu bringen. Fürs andere fiel eben in diese Zeit die Erscheinung eines Lesebuchs nach dem andern, und die Ansicht wurde immer allgemeiner, daß für die Volksschule ein Lesebuch zum Behufe ebenso des Sprachunterrichts als der Mittheilung realistischer Kenntnisse und der Bildung des Gemüths und der Phantasie der Schüler unentbehrlich sei. Vorerst freilich wurden die Lesestücke vorzugsweise für den Zweck des Sprachunterrichts gesammelt oder gemacht und geordnet, und es wurde zum Theil noch der ganze Qualm von Becker-Wurst'schen Terminis und Regeln über sämmtliche Lesestücke ausgegossen, so daß das Auge des Schülers für den Inhalt derselben, wenn er auch an sich gut sein mochte, geblendet werden mußte, oder es wurden wenigstens einzelne Lesestücke dem Lesebuche einverleibt mit der Bestimmung, der sprachlichen Zergliederung zum Opfer gebracht zu werden, wie denn immer noch Lesebücher erscheinen, welche mit dem nackten einfachen Satze beginnend die Lesestücke ganz in Becker'scher Stufenfolge geordnet haben und in Becker'scher Terminologie behandeln. Gleichwohl ist durch diese neuere Richtung ein wesentlicher Fortschritt geschehen. Es tritt nämlich die Forderung immer bestimmter und stärker hervor, die richtige Auffassung des Gedankeninhalts des Lesestücks und die orthographisch und stilistisch richtige Reproduction desselben, überhaupt das richtige Verständnis dessen, was gelesen oder gehört wird und die richtige mündliche und schriftliche Darstellung der Gedanken zum Zwecke des Sprachunterrichts zu machen; die Grammatik aber soll Mittel dazu und nicht Selbstzweck sein. Ueberdies sollen so wenig als möglich grammatische Termini, Formen und Regeln in der Volksschule gebraucht werden, damit nicht, wie Jean Paul sagt, „das Geld mit Anschaffen schöner Beutel verthan wird." So fängt hier Schleiermachers „Grundkanon" an zur Geltung zu kommen, daß „die Entwicklung der Kräfte auf dieser Stufe überall an einem solchen Stoff versucht werden müße, der im künftigen Geschäftsleben seinen Werth behält. Denn alle Kenntnisse, die wir mittheilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas wirklich Gewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben ein Wirksames bleiben. Was aber am Endpunct der Erziehung aufhört Einfluß zu üben und nur in der Periode der Erziehung, in so fern diese nur ein Mittel ist zu dem weiteren Leben, seine Geltung hat, das ist nicht ein wirklich Erreichtes; es ist dann in Beziehung auf das ganze Leben nur ein Schein. Hiernach beurtheilen wir, was in die Volksbildung gehört." (Erziehungslehre S. 382). Daß übrigens in der Praxis bei dieser Richtung über den Stufengang und die Art und Weise der Zergliederung von Lesestücken, so wie über das unentbehrliche Minimum grammatischer Formen und Regeln große Verschiedenheit der Ansicht und Unsicherheit des Verfahrens hervortritt, das mag immerhin Mistrauen gegen diesen sprachunterrichtlichen Standpunct erregen, und es darf uns nicht wundern, daß manche Lehrer in einer Art von Verzweiflung über das Was, Wo und Wie des grammatischen Unterrichts am Lesebuch entweder zum früheren rein grammatikalischen Verfahren zurückgreifen oder es vorziehen, allen grammatischen Unterricht in der Volksschule über Bord zu werfen.

Wirklich haben auch diese beiden Wendungen in neuester Zeit wohl zu beachtende Vertretung gefunden. Die Rückkehr zu der grammatischen Richtung ist vornehmlich vertreten durch Löw, Palmer und Stern. Obgleich nämlich Löw („Anleitung zum Unterrichte in der deutschen Sprachlehre für Lehrer in Stadt- und Landschulen" 1851)

„als unverlierbaren Gewinn aus den bisherigen lebhaften Verhandlungen über die Methode des Sprachunterrichts die jetzt zum Gemeingute des ganzen Lehrstandes gewordene Ueberzeugung betrachtet, daß eine genügende Sprachbildung der Schüler nicht durch grammatischen Unterricht allein erzielt werden kann"; kann er doch nicht umhin, den grammatischen Unterricht für einen wesentlichen Theil des Sprachunterrichts zu erklären, ohne den der Schüler zum schriftlichen Gedankenausdrucke kaum befähigt werden könnte. „Eine einigermaßen zusammenhängende und geordnete schriftliche Gedankendarstellung ist fast gar nicht möglich ohne eine entsprechende Fertigkeit in der Interpunction, diese nicht ohne die Kenntnis der Regeln des Periodenbaues und diese nicht ohne die Voraussetzung der ganzen Elementargrammatik." Löw will nun allerdings „den grammatischen Unterricht an das Lesebuch anknüpfen"; aber erst wenn „der Schüler auf dem Standpunct steht, daß ihm die einzelnen grammatischen Spracherscheinungen aus dem logischen Zusammenhange eines Lesestücks erläutert werden können", oder „sobald er durch die Einführung in eine gewisse Anzahl vorbereitender grammatischer Begriffe auf einen Standpunct gestellt ist, auf welchem ihn die Masse der in einem zusammenhängenden Lesestücke auftretenden Sprachformen nicht mehr so überwältigt, daß ihm dadurch die abgesonderte Betrachtung derjenigen, über welche er gerade belehrt werden soll, wesentlich erschwert, vielleicht unmöglich gemacht wird." Der grammatische Unterricht soll deswegen „während des zweiten Drittels der Schulzeit in besonders dazu angesetzten Lectionen so ertheilt werden, daß ein grammatischer Begriff aus dem andern entwickelt wird." Ganz in ähnlicher Weise hält Palmer dafür (Ev. Päd. II. S. 203 f.), daß „die abstracte Form und Regel nicht umgangen werden könne," und fordert, daß, nachdem die Kinder durch das Lesen der Fibel (II. Theil) unmittelbar in die rechte Sprachanschauung eingeführt sind, im zweiten Drittel der Schulzeit die Unterscheidung der Wörterarten, sodann der Casus, Tempora und Modi und endlich die nöthigen Gesetze der Construction eines Satzes vorgenommen werden und erst, wenn dies geschehen, der höhere, wieder concretere, aber auf jene Kenntnis der einfachsten Gesetze immer wieder sich stützende Sprachunterricht am Lesebuch und in den eigenen Nachbildungen folgen soll. Auch Stern hat in einem Programm des evang. Schullehrerseminars zu Karlsruhe 1855 sich in ähnlicher Richtung ausgesprochen. „Wir können uns nicht überzeugen, sagt er, daß auf diesem Wege (des Sprachunterrichts am Lesebuch) ein stetig fortschreitender, sicher einhergehender Unterrichtsgang, wie die Volksschulen einen solchen nöthig haben, beobachtet werden könne. — An buntwechselnden Sätzen der Lesestücke die verschiedenen Arten der einfachen und zusammengesetzten Sätze erkennen und deren Bestandtheile durch Erfragen unterscheiden zu lassen, an den einzelnen Worten derselben die verschiedenen Wortgattungen und deren Eigenschaften und Formen erkennen und von einander unterscheiden und die möglichen Veränderungen mit ihnen üben zu lassen, ist unbequem und mühsam. — Auch ist es lebhaften Schülern lästig und unerträglich, wenn man ihren Blick auf Aeußeres, im besondern auf Wortformen, hinrichten will, während der Inhalt des Gelesenen allein ihre Aufmerksamkeit verschlingt. — In unseren Volksschulen, wo die geistigen Kräfte noch so unentwickelt und für die Auffassung geistiger Verhältnisse so schwer in Bewegung zu setzen sind, muß der Lehrgang in der Sprache in sehr abgemessenen, festbestimmten Schritten einhergehen." Während demnach andere einen vereinfachten eigentlich grammatikalischen Unterricht der sprachlichen Behandlung des Lesebuchs vorangehen lassen, also statt vordem mit der Oberclasse, nun mit der Mittelclasse getrieben sehen wollen, hofft Stern, daß bald die Zeit kommen werde, in welcher man wieder ganz unabhängig vom Lesebuch in streng geordnetem Gange die Grammatik in der Schule, wenigstens in der gehobeneren Volksschule treiben werde.

Gegenüber von dieser neueren Richtung treten nicht weniger gewichtige Stimmen auf, welche nach Wackernagels Vorgang allen grammatikalischen Unterricht, möge er in analytischer oder synthetischer Weise ertheilt werden, aus der Volksschule verbannt sehen wollen. Schon 1845 hat der jetzige württ. Staatsrath v. Rümelin in seiner

Schrift: „die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen" ꝛc. auf die allgemeine Erfahrung hingewiesen, daß „alle Lehrer, wenn sie sich lange und gewissenhaft damit abgequält haben, am Ende auf das Resultat kommen, aller theoretische und grammatische Unterricht in der deutschen Sprache sei etwas vollkommen zweckloses, für Lehrer und Schüler gleich peinliches und unerquickliches, so lange die Empfänglichkeit für eine wissenschaftliche Behandlung des Gegenstandes nicht vorhanden sei." Er fordert ein gutes Lesebuch für die Volksschule, das täglich Treffliches zu lesen gebe. „Gebet dem Schüler ein solches Buch in die Hand, leset es mit ihm wiederholt und gründlich durch, laßt ihn daraus schreiben, memoriren, Auszüge, Nachbildungen ꝛc. machen, daß er einen Autor vor sich hat, wie bei jedem andern Sprachunterrichte, daß seine Gedanken auf einen bestimmten Stoff, eine bestimmte Form sich concentriren, und auf einmal wird das ganz leicht, was vorher so schwer schien, daß der Schüler seine Muttersprache gut und gründlich lerne." Ebenso spricht sich Rud. v. Raumer a. a. O. aus. „Wir sind der Meinung, daß man für das Wohl der niederen Stände am besten sorgt, wenn man sie mit solch schalem (Becker-Wurst'schem) Abhub von den Tafeln der Reichen verschont und sich dafür recht ernstlich bemüht, sie dahin zu bringen, daß sie die hochdeutschen Bücher lesen können, die für sie bestimmt sind, und die Dinge einigermaßen zu Papier bringen, die das Leben von ihnen verlangt. Lesen und Schreiben, die alten Elemente der Volksschule, sind es auch heute noch, und jeder davon getrennte besondere Unterricht in der deutschen Sprache ist der Volksschule verderblich. Lesen, Schreiben und Sprechenhören sind die Mittel, durch die das Volk, ohne es selbst gewahr zu werden, so viel von der hochdeutschen Schriftsprache erlernt, als ihm zu können noth ist." Ungefähr die gleiche Ansicht spricht auch L. Völter aus in einer ausführlichen Abhandlung seines „Süddeutschen Schulboten" 1848 über „die Sprachunterrichtsnoth in der Volksschule", wieder abgedruckt in seinen „Beiträgen zur christlichen Pädagogik und Didaktik" 1852. „Fragen wir, heißt es dort, nach der Berechtigung der Grammatik in der Volksschule, so scheint uns die Frage nicht die zu sein, ob viel oder wenig Grammatik, sondern vielmehr ob überhaupt Grammatik oder nicht. Und da sagen wir, wenn gleich die Grammatik ein animal superbum ist, ohne Bedenken: gar keine Grammatik, und sind der Meinung, daß im Sprachunterricht der Volksschule so lange kein Heil sein wird, als bis er die alten bisher betretenen Wege verlassen und mit der Grammatik gänzlich gebrochen haben wird. — Lasset die Kinder mit der Grammatik ihrer Muttersprache ungeschoren, wenn sie keine Fehler dagegen machen, und der Fälle, wo sie nicht fehlen, sind ja doch jedenfalls bei den Kindern, die ihr Grammatik lehren wollet, mehr als der Fälle, wo sie fehlen; machen sie aber Fehler, nun dann saget ihnen die Regel, wenn ihr es nicht vorziehet, ihnen bloß zu sagen: man sagt nicht so, sondern so. — Der grammatische Unterricht beabsichtigt, dem Kinde eine Einsicht in den logischen Mechanismus der Sprache dadurch zu geben, daß er ihm diesen Mechanismus zerlegt und zeigt, wie man ihn wieder zusammensetzt. Aber dieser logische Mechanismus ist eben eine Abstraction von der Sprache, nicht die Sprache selbst. Die Sprache ist kein Mechanismus, sie ist ein Organismus, ein Leben, und so wenig ich dadurch, daß ich vor den Augen des Kindes eine Pflanze oder ein Thier anatomisch zergliedere, es lehre, eine Pflanze oder ein Thier zu machen, so wenig lehre ich das Kind die Sprache durch jene Zergliederung ihres Mechanismus, ich zerstöre dadurch vielmehr den frischen, unmittelbaren Eindruck, den sie auf das Kind macht. Die grammatische Behandlung der Muttersprache liegt ganz über dem Horizont, welcher dem Alter der Schüler der Volksschule zukommt. Sie leitet sie zur Reflexion über die Muttersprache an, setzt also ein Verhältnis zur Muttersprache voraus, bei welchem sie in solchem Grade etwas innerliches und zum geistigen Eigenthum geworden ist, daß man sich auch wieder aus ihr heraus zu versetzen, sich über sie zu erheben und sie sich zu objectiviren im Stande ist. Dies ist bei dem Volksschüler noch nicht der Fall. — Sprachunterricht muß Sachunterricht sein; Bildung der Sprachkraft, d. h. formale Bildung der

Erkenntniskraft muß Hand in Hand gehen mit ihrer stofflichen Bildung, Sprachfertigkeit mit dem positiven Wissen; die Uebung jener muß immer mit diesem in der innigsten Beziehung gehalten werden. Positives Wissen ist sprachbildend, reales Erkennen löset und entbindet die Sprachkraft. Das Object ist der Stahl, der gleichsam mit magischer Kraft den Funken aus dem Subject schlägt. — Das Wort ist Product des Erkennens, es ist die Frucht der Liebe, in welcher sich der Geist an das Object hingiebt, sich von ihm bestimmen und befruchten läßt; es ist die Gestalt, welche das Object im Subject gewonnen hat. Wollt ihr also eure Kinder beredt machen, so gebet ihnen nicht eine Sprachform und bringet dann Stoff her mit der Forderung, ihn in die vorgeschriebene Form zu gießen und so lange zuzuschneiden, bis er hineinpaßt; was sie auf diesem Wege lernen, ist nur gedankenloses Nachsprechen, ist nur ein Manipuliren mit Formen ohne Gedanken-Inhalt, eine Kunst, die allerdings den Schein des Sprechens hat und von vielen für Sprechen gehalten wird, in der deutschen Sprache aber Schwätzen heißt. Nein, gebet ihnen die Dinge selber, sorget dafür, daß sie die Objecte des Unterrichts innerlich anschauen und erkennen, und leitet dann den Proceß der Reproduction und Darstellung des innerlich Angeschauten. So werdet ihr eure Kinder zum Sprechen bringen. — Wir machen also allen Unterricht zum Sprachunterricht und wollen, daß die ganze Schule, wie sie leibt und lebt, die Sprachmutter für die Muttersprache werde. Wir wissen, daß wir mit diesem Resultat schnurstracks gegen die bisherige ziemlich allgemein verbreitete Richtung anlaufen, sind aber eben so fest überzeugt, daß so lange kein Heil für die Sprachbildung in der Volksschule erblühen kann, bis dieser Grundsatz factisch anerkannt wird."

Eine ähnliche Ansicht haben die Seminardirectoren Bock, Goltzsch, ferner Werner u. a. Die gewichtigste Auctorität für diese Richtung ist J. Grimm, dessen Urtheil über den grammatikalischen Unterricht oben S. 910 zu lesen ist. Vgl. dazu C. L. Roth's Abhandlung „über den natürlichen Unterrichtsstoff" (kleine Schriften II, 76 ff.), namentlich die Stelle über den Werth der Bibel für die Ausbildung in der Muttersprache.

Zum Schlusse haben wir noch einer weiteren Wendung zu gedenken, welche unsere Frage in der neuesten Zeit genommen hat. Die Verschiedenheit der landschaftlichen Mundart von der neuhochdeutschen Schriftsprache, welche besonders stark an der nördlichen und südlichen Grenze des Gebietes deutscher Zunge hervortritt, hat zu der Erkenntnis geführt, daß genau genommen nicht die neuhochdeutsche Sprache, sondern die Mundart die Muttersprache unserer Volksschüler ist, und Rud. v. Raumer, Gutbier, Burgwardt u. a. haben angefangen, der Volksschule das hauptsächlich zur sprachunterrichtlichen Aufgabe zu machen, daß die Schüler unter möglicher Bewahrung des Genius der Mundart von dieser zum richtigen Verständnis und Gebrauch der jetzigen Schriftsprache geleitet werden. Aber auch hier beginnt bereits wieder der alte Streit darüber, ob dies vermittelst der Grammatik oder ohne sie geschehen solle, und Burgwardt spricht in seinen „Morgenstimmen eines naturgemäßen und volksthümlichen Sprach- und Schulunterrichts in niederdeutschen Volksschulen 1857" unter Hinweisung auf seine dahin zielenden Schulschriften der Ansicht stark das Wort, daß das Ziel nicht ohne grammatische Belehrungen und Uebungen (Lautlehre, Wortlehre, Declination, Conjugation, Satzlehre 2c.) erreicht werden könne, während anderen dazu eine tüchtige Uebung im Lesen, richtiges Sprechen des Lehrers und Gewöhnung der Schüler zum richtigen Antworten, schriftliche Nachahmung angemessener Lesestücke u. s. w. genügt.

Dies ist der Stand der Frage über den Sprachunterricht in der Volksschule, wie er sich geschichtlich entwickelt hat, doch nicht, als wäre zu einer Zeit diese, zur andern jene Richtung die alleinige gewesen; vielmehr haben sich neben der neuen Richtung immer auch die früheren da und dort erhalten, und es bestehen jetzt wenn auch in verschiedener Ausbreitung sämmtliche Richtungen noch neben einander. Dadurch ist in diesem Gebiete des Unterrichts nachgerade ein Gewirre der Ansichten entstanden, wie kaum in irgend

einem andern, und nur am Faden der Geschichte kann dieser Knäuel entwirrt werden. Deswegen haben wir bei dieser Darstellung den geschichtlichen Weg eingeschlagen, und wir hoffen, daß man eben auf diesem mit der Zeit zur endlichen Entscheidung der Frage über das rechte Verfahren gelangen werde. Es sind viele, die sich mit dieser Frage beschäftigt haben, so viele, daß wir, wenn es der Sache förderlich wäre, ganze Seiten mit Namen hätten anfüllen können. Wir mußten es vorziehen, nur einzelne Namen der Vorkämpfer zu nennen; aber allen gebührt Dank und Anerkennung für ihr ernstes Suchen und Streben, aus dem wir, wenn die Geschichte überhaupt nicht vergeblich sein soll, genug lernen können, selbst wenn sie irre gegangen sind. Am meisten tritt hier in die Augen, daß die formale Richtung bis zum äußersten möglichen Puncte in raschem Laufe vorgerückt (Becker-Wurst), je weiter sie vorwärts gieng, um so weniger für die Dauer befriedigte. Je mehr der materiale Zweck dieses Unterrichts in den Hintergrund geschoben und die Aufmerksamkeit und Thätigkeit des Schülers auf die Form statt auf den Inhalt gerichtet wird, desto weniger gedeihlich und nachhaltig erweist sich dieser Unterricht. Die Form ist nur an dem Stoffe und um des Stoffes willen da, und weder die Betrachtung der Form ohne den Stoff noch der Form vor dem Stoffe kann zur rechten Erkenntnis des letzteren führen. Der Begriff der Volksschule hat sich aber nach und nach geklärt und man fängt mit Recht an, sie von der Elementarschule, als der Vorbereitungsanstalt für höhere Schulen, im wesentlichen zu unterscheiden. Damit gestaltet sich ihre Aufgabe so, daß sie ausschließlich das zu lehren und zu üben hat, was für das Leben, für das innere und äußere Leben des Volkes am meisten noth thut. Dadurch ist alles Wissenschaftliche, auch die wissenschaftliche Form durchweg ausgeschlossen. Das Verstehen der Sache und nicht der Form, das Können und nicht das Denken über das Können ist es, was sie zu Stande bringen soll, und hiezu bedarf sie vollständig der ohnedies sparsam zugemessenen Zeit.

Darum wird nicht der formale Zweck des Unterrichts aufgegeben; aber wie es den Denkübungen ergangen ist, daß sie aufhörten besonders getrieben zu werden, weil aller Unterricht, Denkübung sein soll: so wird es auch dem grammatikalischen Unterricht gehen, weil aller Unterricht, vermittelst der Sprache ertheilt, Sprachübung sein soll. Man stelle nur die Forderung an die Volksschule nicht zu hoch! Leichtes und richtiges Verständnis dessen, was im Neuhochdeutschen gelesen oder gehört wird, und die Fähigkeit, in diesen sich mündlich und schriftlich verständlich und in der Hauptsache richtig auszudrücken, das ist das Ziel des Sprachunterrichts für die Volksschüler; denn sie sollen weder gelehrte Forscher, noch Schriftsteller werden. Aber die Geschichte lehrt in der schnellen Folge einer sprachunterrichtlichen Richtung auf die andere, daß man sich durch keine Art des grammatischen Unterrichts befriedigt und zu jenem einfach gesteckten Ziele geführt sah. Das Warum in der Sprache, die Gründe und Regeln erläutern zu wollen, taugt ebenso wenig, als wenn man beim Rechenunterrichte, was doch noch wenigen in den Sinn gekommen ist, auf die Erläuterung der arithmetischen Gesetze zurückgehen wollte. Man treibe nur einmal das Lesen besser als früher; man bleibe nicht bei der mechanischen Fertigkeit stehen, sondern suche den Inhalt des Gelesenen zum Eigenthum des Schülers zu machen und damit nicht bloß einseitig den Verstand, sondern auch die Einbildungskraft und das Gemüth zu bilden; man beschränke sich dabei nicht auf eine einzige Ausdrucksweise und Stilart, sondern gebe den Schülern vom Leichteren zum Schwereren aufsteigend nach Form und Inhalt Mannigfaltiges zu lesen und das Beste lasse man wieder und immer wieder lesen, bis der gute Inhalt sammt der schönen Form helle und fest in der Seele geworden ist; damit ist in der That schon viel gewonnen. Dies aber geht doch wohl ohne grammatikalischen Unterricht, und Löw hat unstreitig Recht, wenn er sagt: „Für das Sprachverständnis, z. B. für das Verständnis des Lesebuchs ist der grammatische Unterricht ganz überflüssig. Das muß ein schlechter Lehrer sein, der zur vollständigsten Erklärung des Lesebuchs der grammatischen Erörterungen nicht entbehren kann; das muß ein sehr wunderlich organisirter Schülerkopf sein, dem

der concrete Inhalt des Lesebuchs weniger verständlich ist als die grammatische Abstraction, welche ihm denselben erläutern soll." (Anleitung z. Unt. in der d. Sprachlehre 1851.) Hieher gehört auch das bekannte Wort Luthers: „Sage mir, wo ist jemals eine Sprache gewesen, die man aus der Grammatik wohl und recht habe lernen können? Ist es nicht wahr, daß auch die Sprachen, so die allergewissesten Regeln haben, als die lateinische und griechische, vielmehr durch Uebung und Gewohnheit denn aus den Regeln gelernt werden? Ich habe mehr Ebräisch gelernt, wenn ich im Lesen einen Spruch gegen den andern gehalten habe, denn wenn ich's gegen die Grammatiken gerichtet habe." Sollte dieses Wort nicht jetzt noch und besonders für den Unterricht im Deutschen seine volle Gültigkeit haben? Aber ebenso wie das Lesen kann auch das richtige Sprechen und Schreiben, für welches Löw, Palmer, Stern u. a. den grammatikalischen Unterricht fordern, ohne diesen sicher erzielt werden, ja es wird besser erzielt durch Nachahmung guter Vorbilder als durch Kenntnis der Regeln. Wie viele Hunderte und Tausende in früherer und jetziger Zeit sind lebendige Zeugnisse hiefür! Man achte nur den Nachahmungstrieb im Unterricht nicht zu geringe, der doch sonst in der Erziehung und im Leben eine so große Macht übt. Man gebe den Schülern gute Muster; man lehre sie daran auf das Einzelne, wie auf das Ganze achten; man wähle in angemessenem Fortschritte Stoff und Form so, daß die Schüler beider mächtig werden können und den Gewinn ahnen, den ihr Lernen in der Zukunft bringen soll, obwohl man über ihren dermaligen Horizont nicht hinausgeht; man nehme es genau mit Ausdruck und Satzbildung und gewöhne sie damit zur Genauigkeit und Sorgfalt im Reden und Schreiben. So an die besten Muster sich haltend in ernstem Vergleichen und nach und nach freier werdender Nachbildung wird man formal und material mehr erzielen, als mit jenen grammatischen Regeln und analytischen Zergliederungen.

Endlich haben wir noch auf die Lehrer der Volksschule und ihre sprachliche Tüchtigkeit einen Blick zu werfen. Man würde uns sehr misverstehen, wenn man meinte, wir stellen an diese nun eine geringere Forderung, als bisher geschehen ist. Das hieße ja nichts anderes als auf den Anfang des durchlaufenen Weges zurückgehen und ihn etwa noch einmal durchlaufen wollen. Denn im Anfang der Einführung des Sprachunterrichtes in die Volksschule war für die große Mehrzahl der Lehrer ein anderer als der rein praktische Unterricht gar nicht möglich. Mit den Fortschritten der Lehrerwelt in sprachlicher Einsicht und Tüchtigkeit steigerte sich allmählich auch die Aufgabe und das Verfahren der Volksschule. Aber es wollte doch noch nicht viel heißen, mit einer Sprachdenklehre in der Hand den Unterricht zu ertheilen, für welchen nur etwa der betreffende Paragraph vorher durchgelesen wurde, der vielen Verstöße nicht zu gedenken, welche dabei von manchen gemacht wurden. Viel schwieriger ist immerhin das rein analytische Verfahren, und es möchten deren nicht sehr viele sein, die es in der Einsicht und Tüchtigkeit so weit gebracht haben, daß sie sich dabei nie eines grammatikalischen Verstoßes schuldig machen. Doch reicht auch hiezu noch ein bloßes ernstliches Studium der Grammatik aus. Allein unsere Zeit fordert mehr. Seit Grimm eine neue Bahn in der Sprachforschung gebrochen hat, wird von dem, der die Sprache verstehen will, nicht bloß grammatische, sondern auch mundartliche und historische Kenntnis derselben gefordert. Diese darf hinfort auch unsern Volksschullehrern nicht fremd sein, nicht damit sie, was sie kaum gelernt haben, gleich nachher in der Schule lehren, sondern damit sie der Sache Meister seien und als Meister ohne viele Worte das Lesen, Sprechen und Schreiben tüchtig lehren. Ja je mehr die Lehrer auf dieser Höhe stehen werden, desto deutlicher werden sie auch die Unangemessenheit und Unzulänglichkeit des bisherigen grammatischen Treibens in der Schule einsehen und des armseligen Terminologisirens und der unkindlichen Abstractionen und Reflexionen für sich und die Schüler überdrüssig diese nicht erst selbst den Weizen säen, schneiden, einheimsen, dreschen lassen, sondern ihnen das schon gebackene gute Brod zu ihrer Ernährung und Stärkung zu essen geben. Wie der tüchtigere Mathematiker, wenn es nur an der Lehr=

gabe nicht fehlt, den Schülern den angemessensten Rechenunterricht ertheilt ohne wissenschaftliche arithmetische Erörterung; wie der beste Musiker ohne Explication der Harmonielehre die Schüler im Singen am besten fördert: so wird auch der, der am meisten von der Sprache versteht, ohne allen grammatischen Unterricht seine Schüler in der Sprache am weitesten fördern. **Stockmayer.**

Diarium, s. Schulacten.

Didaktik oder Unterrichtslehre, bald als zweiter selbständiger Theil der Pädagogik betrachtet, bald in die Erziehungslehre, sei es nun auf eine mehr äußerliche oder mehr innerliche Weise, hineingezogen und mit derselben verschmolzen, kann hier natürlich nicht nach ihrer ganzen wissenschaftlichen Inhaltsentfaltung, in der sie viele besondere Abschnitte dieser Encyklopädie anticipiren müßte, sondern vorzugsweise nur in ihrer genauen begrifflichen Unterscheidung von der Pädagogik und in den mancherlei darüber aufgestellten Ansichten behandelt werden. Der Werth derselben ist in den verschiedenen Zeiten sehr verschieden beurtheilt worden, und man kann in dieser Schätzung gradezu einen Maßstab für die allgemeine Würdigung der pädagogischen Wissenschaft und für ihre tiefere oder oberflächlichere und äußerlichere Behandlung finden. Und wenn man mit Gewißheit sagen kann, daß die rechte Auffassung aller pädagogischen Grundverhältnisse nur einer wahrhaft evangelischen Richtung gelingt, so wird man auch in demselben Maße eine richtigere oder ungenügendere Behandlung der Sache finden, als dieselbe sich dem christlichen Geiste nähert oder weiter von demselben entfernt. Selbst die Unsicherheit der herrschenden Terminologie zeigt sich auf diesem Gebiete in merkwürdiger Weise, indem der Begriff des Unterrichts mit den übrigen der Zucht, Disciplin, Regierung u. s. f. und dadurch mit der Erziehung selbst in die nächste Beziehung tritt, diese Begriffe aber fortwährend mit einander verwechselt, ja einzelne, wie Zucht und Regierung, von verschiedenen Bearbeitern der Pädagogik, wie Herbart und Waitz, so gebraucht werden, daß von jedem grade die Bedeutung des einen von beiden Begriffen dem andern untergelegt wird. Ist es nun auch das Gewöhnlichste, daß die Didaktik als der zweite Haupttheil der Erziehungswissenschaft erscheint, der dann an seinem Theile wieder in eine allgemeine und eine besondere zerfällt, welche letztere in solchem Falle wohl die Methodik genannt zu werden pflegt; so kommt es doch auch wiederum bisweilen vor, daß die Didaktik entweder der Pädagogik überhaupt oder auch der Methodik insbesondere entgegengestellt wird, während diese doch offenbar nur eine Unterabtheilung von ihr sein kann. Erstere Auffassung dagegen wurde dadurch besonders hervorgerufen oder unterhalten, daß die Erziehung dem Hause und der Familie, der Unterricht aber der Schule und den Lehrern zuzufallen schien. Und wenn auch ziemlich allgemein die Erziehung als das Weitere und der Unterricht als das Engere gefaßt wird, so kommt es doch auch in der besonderen Anwendung vor, daß dem Unterricht vor der Erziehung der Vortritt gegeben, diese in dem speciellen Gebiete der Geistesbildung als das Secundäre gefaßt wird, wie zuletzt von K. Schmidt in seiner Gymnasialpädagogik § 6 und 71 geschehen ist. Derselbe faßt dabei gradezu einen doppelten Begriff der Erziehung auf, einen allgemeinen, der die gewöhnlichen Bezeichnungen des Unterrichts und der (specifischen) Erziehung in sich begreift, und eben diesen besondern. Wenn er daher die Erziehung in solchem Sinne allgemein als „die absichtliche Heranbildung des sich entwickelnden Menschen durch den entwickelten zur bewußten Selbstthätigkeit und Selbständigkeit im Dienste der Gottebenbildlichkeit, oder der göttlichen Wahrheit, Freiheit und Liebe, und zwar in jedem Individuum nach dessen Individualität und in jeder Nation nach dem Standorte und der Richtung, wo sie sich in der jedesmaligen Zeit befindet", definirt, so muß ihm dann natürlich innerhalb des so abgesteckten Gebiets der Unterricht als die Entwickelung des Denkens, und die Erziehung als die Entwickelung der Gefühls- und Wollensvermögen gelten, der Unterricht die Erziehung im Denksystem, die Erziehung der Unterricht des Gefühls- und Wollenssystems sein. Ohne viel um diese Begriffsfassung rechten zu wollen, darf das

doch wohl leicht als anerkannt angesehen werden, daß hier dem Begriffe der Erziehung im weiteren Sinne etwas untergelegt ist, was sonst gewöhnlich mit dem Namen der Bildung bezeichnet wird, und dem der Erziehung im engeren Sinne, was man sonst unter der Zucht versteht. Auch ist jene Scheidung zwischen den verschiedenen Seelenvermögen und ihrer Behandlung auf dem zwiefachen Boden des Unterrichts und der Erziehung eine sehr bedenkliche, freilich auch sehr fließende und durchaus nicht scharf durchzuführende: es könnte eben so bedenklich werden, wenn der Unterricht seinen erziehlichen Werth und Einfluß verlöre, als wenn die Erziehung ohne Einwirkung auf die denkende Thätigkeit des Zöglings bliebe. Wenn dies also jedenfalls nur von einer vorzugsweisen Beziehung beider Thätigkeiten verstanden werden kann, die an den verschiedenen Seiten eines und desselben, in sich einigen und ungetheilten Objects arbeiten, so erhellt schon daraus, daß Erziehung und Unterricht in einander greifende, sich gegenseitig ergänzende und bedingende, darum auch zu einer unzertrennlichen Einheit verbundene Thätigkeiten sind. Das Ganze ist, auch wenn man die etymologische Seite ohne Vorurtheil etwas genauer verfolgen will, ein Aufbauen der Seele, wobei die doppelte Richtung, sie in die Höhe empor zu ziehen und sie von unten auf ihrem Grunde zu festigen und zu stärken, von vorn herein als eine unerläßliche erscheint. Dann kann man auch alle die übrigen Postulate und Ansichten leicht damit vereinigen, daß die Erziehung mehr einen idealen, der Unterricht mehr einen realen Charakter an sich trage; daß die Erziehung vorzugsweise auf den Willen, der Unterricht auf die Erkenntnis gehe; jene eigentlich nur eine bestimmte Spitze und einen gewissen Höhepunct, dieser aber eine gewisse Breite und Mannigfaltigkeit habe und entfalte. Endlich wird auch das hiermit in vollkommenste Uebereinstimmung gebracht werden können, was wir nicht etwa nur als die neueste, sondern in der That auch als die tiefste Auffassung zu betrachten haben, nämlich die, welche Palmer in seiner evangelischen Pädagogik darlegt, indem er sie als die Zucht der Wahrheit neben die Zucht der Liebe auf eine durchaus gründliche und innerliche Weise treten läßt. Nur auf diese Weise ist es wahrhaft möglich, beide Thätigkeiten aus Einer gemeinsamen Grundwurzel herzuleiten und als einander gegenseitig unterstützend und bedingend in der Persönlichkeit des lehrenden Erziehers oder erziehenden Lehrers zusammenzufassen. Die Beobachtung und Befolgung dieser Regel ist gerade in unserer Zeit häufiger und allgemeiner geworden, wovon schöne Belege sich vorführen lassen. Unter anderem ist es eine wahrhaft erfreuliche Erscheinung, wenn ein Schulmann, wie C. L. v. Roth in Stuttgart (Kleine Schriften 1, 245), es als das Ziel seiner ganzen Wirksamkeit bezeichnet, die Idee des erziehenden Unterrichts zu verwirklichen. Und wenn derselbe diese Idee in der Form der Vorschrift auffaßt: Du sollst so unterrichten, daß deine Schüler nicht etwa bloß in Sprachen, Geschichte rc. eine gewisse Fertigkeit erlangen, sondern daß sie eben durch das Lernen am Geiste und am Herzen gebildet werden; dein Unterricht soll eine beständige mittelbare Anleitung zur Vernünftigkeit sein; und wenn er das Geheimnis der Erziehung und des erziehenden Unterrichts in der Wahrheit unseres Wollens, Denkens und Empfindens, das Ziel desselben aber nicht in der Tugend, sondern in dem Glauben sieht, welcher die Tugend in sich schließt (das. 246. 250. 254.): so stimmt das nach unserer Ueberzeugung im wesentlichen mit den Grundsätzen einer evangelischen Auffassung überein.

Um aber diesen Gegenstand in dem ganzen Umfange seiner Ausdehnung und nach seiner verschiedenartigen Entwickelungsfähigkeit erfassen zu können, ist es nöthig, geschichtlich auf die bedeutendsten abweichenden Auffassungen, die in neuerer Zeit darüber aufgestellt worden sind, etwas genauer einzugehen. Nach der Behandlung des Philosophen Herbart hat der Unterricht das mit der Zucht gemein, daß beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die „Regierung" das Gegenwärtige besorgt (hier ist also Zucht gleich Erziehung und Regierung gleich Zucht oder Disciplin). Bei weitem nicht aller Unterricht sei pädagogisch, aber in der Pädagogik handele es sich nur

um den **erziehenden** Unterricht. Der Werth des Menschen liege nicht im Wissen, sondern im Wollen; aber es giebt nach ihm kein selbständiges Begehrungsvermögen, sondern das Wollen wurzelt im Gedankenkreise, in der Verbindung und Gesammtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat. Aus demselben Grunde nun, weshalb in der Psychologie eher vom Vorstellen als vom Begehren und Wollen gehandelt wird, muß in der Pädagogik die Lehre vom Unterrichte vorangehen und die Lehre von der Zucht ihr nachfolgen. Die früher hierin befolgte Weise war eine weder sach- noch naturgemäße: Das Mehr oder Weniger des Wissens, als Nebensache in Vergleich zu der persönlichen Ausbildung betrachtet, kam zuletzt an die Reihe, nachdem zuvor von der Erziehung war gehandelt worden, wie wenn diese ohne Unterricht bestehen könnte. Dem erziehenden Unterrichte liegt alles an der geistigen Thätigkeit, die er veranlaßt; diese soll er vermehren, nicht vermindern, veredeln, nicht verschlechtern. Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt nach Herbart zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterrichte insbesondere gesteckt werden muß, läßt sich durch den Ausdruck: **Vielseitigkeit des Interesses**, angeben*). — Ein wie wesentlicher Abstand hier noch zwischen diesem Resultate und dem letzten von uns gesuchten Ziele besteht, ist mit Leichtigkeit zu erkennen.

In **Schleiermachers** Erziehungslehre kann nach der eigenthümlichen Grundauffassung desselben von einer bestimmten Hervorhebung und Gegenüberstellung des Unterrichts gegen die Erziehung gar nicht die Rede sein. Zwar könnte man meinen, daß, wenn bei ihm von einer unterstützenden Seite der Erziehung, die ihm die wesentliche und primitive ist, gehandelt und daneben eine Methode der Gegenwirkung und Verhütung angenommen wird, die zwar in jene zurückgeht und nur nothwendig wird unter Voraussetzung eines Mangels an Zusammenstimmung im menschlichen Leben überhaupt, der Unterricht wesentlich zu der ersten, unterstützenden Seite, dagegen die Zucht zu der andern, gegenwirkenden zu zählen sei. Aber die ganze Weise, in welcher Schleiermacher die Pädagogik als einen Theil der Ethik, coordinirt der Politik, behandelt, zeigt zugleich mit Deutlichkeit, daß von einer solchen Unterscheidung bei ihm nicht die Rede sein könne, vielmehr alles dasjenige, was als unterschiedliche Momente und wesentliche Theile der Pädagogik gelten muß, einer ganz anderen Richtung folgt und daher das Gebiet des Unterrichts in gleichem Maße wie das der Erziehung durchschneidet. Nur wo er auf die Schule zu sprechen kommt, kann er sich der besonderen Berücksichtigung der Aufgabe des Unterrichts und seines Verhältnisses zur Erziehung nicht entschlagen. Da erscheint ihm die Frage, ob die Schule bloße Unterrichts- oder auch Erziehungsanstalt im engeren Sinne des Worts sei, als eine wunderliche oder überflüssige; sie müsse es nothwendig sein, weil die Erziehung ja nichts anderes als Entwickelung der Kräfte sei, vermöge deren Thätigkeiten und Fertigkeiten eingeübt und Kenntnisse erlangt werden. Wäre der Unterricht bloß von seiner materiellen Seite zu betrachten, so würde der schlechteste Mechanismus dominiren. Aber über die Schule hinausgehen und die elterliche Auctorität theilen und dadurch schwächen soll sie allerdings nicht. Die Schule habe nicht nur Kräfte und Fertigkeiten zu wecken und zu üben, sondern auch die Gesinnung zu entwickeln, insofern diese aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgehe. Schleiermacher glaubt daher alles dasjenige besonders sorgfältig ausscheiden zu müssen, was sowohl für die Entwickelung der Einsicht als auch des Willens über den Kreis der Schule hinausliegt und dem Leben der Familie angehört.

Stärker und bedeutungsvoller tritt das Wesen des Unterrichts bei **Hegel** hervor, bei dem er als die **andere Seite** der Erziehung erscheint (s. Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht von G. Thaulow, 1, 69). Der Geist muß nach ihm zum

*) Aehnlich erscheint dieser Gegenstand auch in der wesentlich durch die Herbart'schen Prinzipien geleiteten „Einleitung in die allgemeine Pädagogik" von T. **Ziller**, Leipzig 1856, wo S. 107 als die höchsten Grundbegriffe und zugleich als Hauptheile der Pädagogik angegeben werden: Regierung oder Disciplin, Unterricht, Zucht oder Charakterbildung.

Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung — die Wiedergeburt des Geistes aus der natürlichen Unwissenheit sowohl als dem natürlichen Irrthume geschieht durch Unterricht und den durch das Zeugnis des Geistes erfolgenden Glauben der objectiven Wahrheit, des Inhalts. Was aber das unmittelbare Wissen von Gott, vom Rechtlichen, vom Sittlichen betrifft, so ist, damit das darin Enthaltene zum Bewußtsein gebracht werde, wesentlich Erziehung, Entwickelung ꝛc. erforderlich.

G. Baur in Gießen (Grundzüge der Erziehungslehre, 1844, 2. Aufl. 1849) erklärt, daß die Erziehungslehre im engeren Sinne zu zeigen habe, wie das Individuum aus seiner subjectiven Beschränktheit herauszuführen, den göttlichen Gesetzen, welche im Leben der Menschheit walten, zu unterwerfen und zu dem Vorsatze heranzubilden sei, als organisches Glied dem Ganzen zu dienen. Solle es aber die bestimmte Stellung, welche ihm im Zusammenhange des Ganzen zukomme, richtig erkennen, und jener Vorsatz zu fruchtbarer Wirksamkeit werden, so sei ihm dazu eine Kenntnis der äußeren Umgebung nöthig, in welcher sich das menschliche Leben bewege, der Wirkungen, zu welchen sich dasselbe bereits entfaltet habe, und der Richtungen, zu welchen es sich entfalten könne und solle. Wie diese Kenntnis dem Zöglinge beizubringen sei, zeige die Unterrichtslehre. — Diese Begriffsaufstellung scheint theils zu eng, theils zu weit zu sein, sie setzt zu sehr den eigentlichen Begriff der Kenntnisse als Unterrichtsmittel voraus, sie scheidet ebendamit zu stark zwischen Form und Stoff und vindicirt die erste der Erziehung im engeren Sinne, den letzteren aber der Didaktik. Weil nun aber Form nicht ohne Stoff und Stoff nicht ohne Form sein kann, so ist der Unterschied zwischen Erziehung und Unterricht nur ein relativer, nur um der Klarheit und Uebersichtlichkeit willen werden beide Gebiete für sich abgesondert behandelt. — Auch die von Baur gegebene etymologische Erklärung des Unterrichtes: durch Zwiesprache oder Wechselrede zurechtweisen, ist wohl schwerlich für genügend oder völlig zutreffend zu erachten.

Wir machen auf diese Weise im allgemeinen die Beobachtung, daß die aus der philosophischen Wissenschaft herstammende Auffassung den Begriff der Erziehung in einem viel weiteren Umfange faßt und darum dem Unterrichte nur eine untergeordnete Stellung beimißt. Alle diejenigen dagegen, welche aus der Praxis des Lehr- und Erziehungsfachs heraus das Verhältnis beider zu bestimmen getrieben werden, fassen die Erziehung wesentlich in dieser näheren Zweckbestimmung, in welcher sie durch einen planmäßigen Unterricht bedingt oder wesentlich unterstützt wird, wie es in der Entwickelung unseres deutschen Lebens eine unerläßliche Grundlage geworden ist. Doch finden wir diese nämliche Grundanschauung bei einem von der Psychologie ausgegangenen neueren Bearbeiter der Pädagogik, J. E. Beneke in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2 Bde., 2. Aufl. 1842. Wir können dasjenige, was hier an verschiedenen Stellen der beiden Theile der Arbeit über diesen Gegenstand gesagt wird und was mit einem sehr allgemein verbreiteten Kreise von Vorstellungen in der neueren Zeit im wesentlichsten übereinstimmt, etwa in folgende Sätze zusammenfassen.

Es wird von der, freilich zu eng gefaßten, Annahme ausgegangen, daß der Unterricht beinahe ausschließlich auf Vorstellungen und Fertigkeiten gehe, während die Erziehung es mit der Gemüths- und Charakterbildung zu thun habe. Der Unterricht verkehrt diesemgemäß zunächst mit einzelnem, welches er mittheilt und dem Schüler aneignet, hat also einen enger umgrenzten Kreis und kann innerhalb desselben eine mehr erschöpfende, vollständig darstellende Wirkung üben. Die Erziehung hat dagegen keine solche Vollständigkeit oder Vollendung, ihre Aufgabe ist eine unendliche und das Einzelne vermag bei ihr so gut wie nichts; eine größere Menge von Einwirkungen, eine stetige Fortwirkung kann z. B. erst durch die Macht des Beispiels einen gewissen Einfluß üben. Auch der Zeit nach ist diese ihre Aufgabe eine unendliche, dauert von der Wiege bis

zum Grabe, während der Unterricht an bestimmte Zeiten gebunden oder gewissen Lebensabschnitten vorzugsweise eigen ist. Kann dies bis zu einem gewissen Maße zugestanden werden, so ist es dagegen weniger wahr oder genau, wenn behauptet wird, daß die Erziehung das Individuelle individuell behandeln müße, während der Unterricht einer größeren Anzahl zugleich ertheilt werden könne, und man erkennt hier von vorn herein den Grundmangel eines Systems, in welchem zwar dem Unterrichte neben der Erziehung eine selbständige und volle Berechtigung zuerkannt, eben damit aber beide Zweige von einander zu sehr abgelöst und das innerlich und organisch sie verknüpfende Band aufgehoben wird. Denn nicht bloß muß auch der Unterricht vor allen Dingen individualisiren, sondern auch die Erziehung kann in einem größeren Kreise auf einmal wirken, z. B. der erziehliche Einfluß des Vaters, der Mutter, des Lehrers, im Kreise des Hauses oder der Schule. Auch darf man nicht füglich sagen, der Unterricht geschehe absichtlich, die Erziehung oft unbewußt und unwillkürlich, denn beide Thätigkeiten sollen nicht unter der Reflexion stehen bleiben, sondern die eine so gut wie die andere zu einem integrirenden Lebensmomente derer, die sie üben, werden, und können darum in diesem Stücke wieder beide gleich sein, wenn man die Grenzen des Unterrichts auch hier nicht zu enge steckt. Beide Thätigkeiten, die Erziehung wie der Unterricht, müßen beständig in einander greifen und thun es auch. Jeder wahrhafte und rechte Unterricht muß erziehender Art und Natur sein. Aller Unterricht würde ein mehr Aeußerliches und Oberflächliches sein, wenn nicht die Erziehung hinzukäme. Umgekehrt würde mit dem Verlangen, daß der Unterricht auch zur Erziehung hinzukomme, unstreitig nur ein Nebenwerk bezeichnet werden, nur etwas Aeußeres an der Erziehung, als dem Inneren (eine äußerliche Auffassung, in welcher der Unterricht ganz von der Aufgabe der Erziehung verschlungen erscheint, die darum ohne Zweifel auch wieder nicht angenommen werden darf). Hiermit hängt dasjenige auf das genaueste zusammen, was aus der Etymologie beider Wörter gefolgert wird. Erziehen ist ein Herauf- oder Emporziehen, geht also auf die Vervollkommnung der gesammten menschlichen Existenz, auf die Ausbildung der inneren Angelegtheiten, Vermögen, Kräfte des Subjects; oder die Erziehung hat es mit dem Hinaufziehen der ungebildeten oder doch weniger gebildeten Vernunft zur gebildeten zu thun, also vorzugsweise mit der inneren Bildung oder mit dem Subjectiven. Der Unterricht bezieht sich dagegen auf Mittheilung und Aneignung von etwas objectivem für die Kenntnis oder Geschicklichkeit. Freilich bilden diese auf das Subject einwirkenden Objecte auch, ja zuletzt ist alle Bildung durch Objectives bedingt, wenn auch allerdings auf der anderen Seite eben so wohl und noch hauptsächlicher durch das Subjective. Aber eins und dasselbe kann doch in der einen und der anderen Beziehung in sehr verschiedenem Grade bilden, das für die objective Bildung Bedeutende für die subjective unbedeutend oder selbst nachtheilig wirken, und umgekehrt das, was für die Auffassung und Besitzergreifung des Objectiven weniger bedeutend ist, subjectiv oder für die innere Bildung bedeutend wirken. Hiernach gehört also für den Unterricht die Mittheilung und Aneignung des Objectiven; nun aber kann auch unser Inneres, die ganze innere Welt zu diesem Objectiven werden, wenn auch nur in so weit, als vermöge der bezeichneten Begriffsbildung das Individuelle abgestreift und ein gemeinsames Vorstellen gewonnen wird. Ja, mit allem Unterrichte bezwecken wir und können wir doch zuletzt nichts anderes bezwecken, als innere Aneignung, innere Bildung, somit Subjectives, und insofern gehört also alles vom Unterrichte Bezweckte der Erziehung an. Auf der anderen Seite lassen alle Vorstellungen Spuren zurück, die innere Angelegtheiten, Subjectives sind. In so fern würde also aller Unterricht zugleich erziehen, gleichviel ob man dies beabsichtige oder nicht, und wie der Unterricht sonst noch beschaffen wäre. Der beschränkte Umfang aber in der Wirksamkeit des Unterrichts in der Erzeugung allgemeiner Vorstellungen zeigt sich sehr leicht, schon in dem ästhetischen Gebiete, wo er doch noch am weitesten reicht, bei weitem entschiedener in dem moralischen und religiösen Gebiete. Jedenfalls aber hätten wir hierin die beiden

Factoren der gesammten psychischen Entwickelung des Menschen, wie sie über diese beiden Thätigkeiten vertheilt ist, und darin sei zugleich alles Uebrige vereinigt.

Vermißt man in diesen Auseinandersetzungen Beneke's, dessen Darstellung in gewissen Kreisen eine ziemliche Zeit fast als maßgebend angesehen worden ist, einerseits die rechte Schärfe und Bestimmtheit der Angaben und Distinctionen, andererseits die volle Tiefe und Wahrheit, so muß man dagegen bei Karl Rosenkranz, die Pädagogik als System, Königsberg 1848, die ganze Schärfe einer fest abgrenzenden, nach dem Hegel'schen Vorgange durch und durch trichotomischen Systematik anerkennen. Ihm zerfällt die Pädagogik in drei Theile, nämlich den allgemeinen Begriff, die besonderen Elemente und die einzelnen Systeme der Erziehung; der zweite Theil, oder die besonderen Elemente der Erziehung, umfaßt in drei Abschnitten die Orthobiotik, die Didaktik und die Pragmatik. Wir müssen den zweiten Abschnitt hier noch etwas näher charakterisiren. Er hat 1) eine psychologische Voraussetzung, welche nothwendig angenommen werden muß, weil ohne sie die didaktische Thätigkeit nicht gedeihen kann. Dieß ist der für den Geist als Selbstthätigkeit wichtigste Begriff der Aufmerksamkeit. Die Erziehung muß den Menschen an eine scharfe, schnelle, vielseitige Aufmerksamkeit gewöhnen, damit er gleich bei der ursprünglichen Berührung mit einem Gegenstande denselben genau und treu erfasse und nicht genöthigt sei, immer neue Ansätze zu seiner Erwerbung zu machen. Auch ist das hier vorauszusetzen, daß der Geist nicht aus verschiedenen Vermögen besteht, sondern was man so nennt nur verschiedene Thätigkeiten des identischen Subjects und ihm an sich gleich wesentlich sind; ist der Mensch auch vorzugsweise ein denkendes Wesen, so gehören doch Fühlen und Vorstellen nicht minder nothwendig zu der Wahrheit seines Wesens. Die besonderen Thätigkeits-Richtungen der erkennenden Intelligenz sind aber das Anschauen, das Vorstellen und das Denken, die, wenn sie auch wechselseitig in einander übergehen, doch einen gesetzmäßigen Verlauf ihrer Entwickelung und Herrschaft haben, so daß das Kindesalter vorzugsweise vom Anschauen, das Knabenalter vom Vorstellen und das Jünglingsalter vom Denken erfüllt ist. Es wird daher eine intuitive, imaginative und logische Epoche des Lebensalters unterschieden. Es hat aber 2) der Unterricht eine logische Voraussetzung, nämlich die Ordnung, in welcher sich der Gegenstand des Erkennens für das Bewußtsein entwickelt. Im Unterrichte durchdringen sich der Gegenstand, das Bewußtsein des Zöglings und die Thätigkeit des Lehrers und machen in der Wirklichkeit Ein Ganzes aus. Zunächst hat a) der Gegenstand, der gelehrt wird, seine specifische Bestimmtheit, welche seiner Darstellung eine gewisse Folge abzwingt. Wie sich auch die Willkür geberden mag, so enthält doch zum Glück das Object eine Selbständigkeit, die alle Mishandlung nicht ganz zu tilgen vermag. Diese ihm inwohnende unsterbliche Vernunft ist die allgemeine Grundlage des Unterrichts. Der Gegenstand muß aber auch b) auf das Bewußtsein des Zöglings bezogen werden, und hier kommt es für Ordnung und Darstellung auf die Stufe an, welche derselbe in intellectueller Beziehung einnimmt, denn nach ihr bestimmt sich das besondere Verfahren des Unterrichts. Aus der Stufe der Anschauung ergiebt sich das epideiktische, aus der der Vorstellung das combinatorische, aus der des Denkens das demonstrative. Das erstere zeigt das Object unmittelbar oder in abbildlicher Vermittelung vor; das zweite verknüpft das Object nach den verschiedenen Möglichkeiten, die in ihm liegen und es nach vielen Seiten hin wenden lassen; das dritte beweist die Nothwendigkeit des Zusammenhangs, worin das Object theils mit sich selbst, theils mit anderen steht. Dies ist die naturgemäße Folge der Standpuncte der erkennenden Intelligenz. Da aber, logisch genommen, ein Beweis nur analytisch, synthetisch oder dialektisch geführt werden kann, so ergeben sich daraus bestimmte Methoden des Beweises. Die Analyse beginnt mit dem Einzelnen und leitet aus ihm durch Induction den allgemeinen Grund ab, aus welchem es in seiner Existenz resultirt. Die Synthese beginnt umgekehrt mit einem Allgemeinen, das als wahr vorausgesetzt wird, und leitet aus ihm durch Deduction die einzelnen

Bestimmungen ab, die an sich in ihm liegen. Der die Begründung suchende regressive Gang der Analyse ist eine **Invention**; der die Mannigfaltigkeit des Einzelnen aus den einfachen Elementen suchende progressive Gang der Synthese ist eine **Construction**; man nennt daher auch die erstere Methode die **heuristische**, die zweite die **architektonische**. Tritt noch in der Vermittelung des Allgemeinen mit dem Einzelnen, oder umgekehrt, subjectiv das Moment der Besonderung hinzu, so ergiebt sich die **genetische** Methode. — c) Die lebendige Vermittelung zwischen dem Zögling und dem ihm mitzutheilenden Inhalte ist das Werk des Lehrers, dessen **Persönlichkeit** selbst eine individuellste Methodik erzeugt, die auf ihrer Spitze als Lehrton oder Manier bezeichnet werden muß. Der Lehrende muß sich auf den Standpunct des Zöglings versetzen (Accommodation), dafür sorgen, daß das Abstracte auch in concreto klar werde (Exemplification), endlich die etwa vorhandenen Lücken beseitigen (Supplirung). Hier kann der Takt des Lehrers sich wahrhaft erfinderisch beweisen. — 3) Der **Unterricht** geht von der relativen Ungleichheit der Wissenden oder Könnenden und der Nochnichtwissenden oder Nochnichtkönnenden aus. Jene sind zum Lehren, diese zum Lernen befähigt. Der Unterricht selbst ist der Act, welcher die anfängliche Ungleichheit des Lehrers und Schülers progressiv aufhebt, indem das Eigenthum des einen durch dessen eigene Thätigkeit zu einem Eigenthum des andern wird. Zu unterscheiden ist hier 1) zwischen den **Subjecten** des Unterrichts, den Lernenden nach ihrer verschiedenen Entwickelung und Begabung; 2) dem **Acte des Lernens** in der Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler, in welchem die Lust zur Reproduction erweckt werden soll, und nach seinem mechanischen, dynamischen und wieder mechanisch sich befestigenden Momente, und 3) der **Modalität des Lehrprocesses** durch das Leben, durch die Schrift, durch die mündliche Lehre. In letzter Beziehung werden namentlich die verschiedenen Lehrmethoden oder Unterrichtsformen (s. d. Art.), insbesondere die akroamatische und erotematische, charakterisirt. — Es ist nicht zu verkennen, daß in solcher Weise der ganze Abschnitt ungemein viel Lehrreiches und Anregendes enthält, welches in jeder Beziehung wohl beherzigt zu werden verdient.

Dagegen wird von **Th. Waitz** in seiner allgemeinen Pädagogik wiederum das Wesen des Unterrichts neben der Aufgabe der Erziehung nicht besonders hervorgehoben oder berücksichtigt. Er definirt das Erziehen als ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines Anderen, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird. Er unterscheidet deshalb von der allgemeinen die angewandte Pädagogik, welche, unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse der Zöglinge und Erzieher, die Benutzung der Bildungsmittel ins einzelne zu verfolgen hat, selbst unter Voraussetzung beschränkter Erziehungszwecke. Die allgemeine hat dagegen nächst dem Zwecke der Erziehung nur das Gewicht und die Gliederung der einzelnen Bildungsmittel mit Rücksicht auf die allgemeinen Grundsätze ihrer Behandlung zu untersuchen. Als Erziehungsmittel nennt er die Bildung der Anschauung die Gemüthsbildung, die Bildung der Intelligenz als nothwendige Ergänzung der Gemüthsbildung zum Zwecke der inneren Freiheit und des Einlebens in die höheren Interessen. Wir sehen also auch hier, wie schon oben von der philosophischen Auffassung gezeigt ist, zwar nicht unmittelbar bei der weiteren Fassung des Erziehungsbegriffs, aber doch mittelbar das Wesen und die Interessen des Unterrichts berücksichtigt.

Die Auffassung des Inhalts der Didaktik und ihres Verhältnisses zur Pädagogik ist also eine wesentlich verschiedene, je nachdem diese als eine philosophische Disciplin behandelt wird oder nicht. Und auch dabei giebt es erhebliche Unterschiede, wenn das Wesen derselben aus mathematisch-metaphysischen Principien abgeleitet oder auf Psychologie begründet oder als eine ethische Wissenschaft construirt wird. Das Gebiet der Ethik vindicirt sich aber nicht bloß die Philosophie, sondern auch die Theologie, und so wird auch dieser das Recht nicht bestritten werden können, die Erziehungslehre überhaupt aus dem Inneren ihrer wissenschaftlichen Entwickelung heraus auf dem Grunde der

evangelischen Wahrheit entstehen zu lassen*). Auf diesem Wege wird es vor allen Dingen möglich sein, wie es auch der „evangelischen Pädagogik" von Palmer gelungen ist, die ganze Aufgabe als in der tiefsten Persönlichkeit des Pädagogen wurzelnd darzustellen, die hier überhaupt von der entscheidendsten Wichtigkeit ist (s. die treffliche Ausführung bei Palmer II, 70 ff. der 1. Ausg.). Auch gelingt es nur eben hierdurch, die beiden Seiten der Didaktik, die wir als die mehr wissenschaftliche und die mehr künstlerische, als eine theoretische und praktische bezeichnen können, mit einander zu vereinigen, und die Fähigkeit und Begabung zu ihr nicht als eine äußere, sondern als eine innere Gabe, als ein Charisma zwar, aber als ein solches, das von der ringenden Seele mit Glauben und Gebet gewonnen wird, zu betrachten. Nur in solchem Sinne darf man auch vom Pädagogen wie vom ἐπίσκοπος fordern, daß er διδακτικός sei (1 Tim. 3, 2), und man erkennt dadurch zugleich den Grund so mancher verfehlter Erscheinungen auf diesem Gebiete, unter anderen auch jener Verirrung eines Jünglings, von dem die Evang. Kirchenzeitung, Juni 1843 S. 366, berichtete, daß er das Fehlen jener Gabe mit solchem Schmerze sich zu Herzen nahm, daß er darüber mit dem eigenen Leben zerfiel. Je fester der von dem Lehrer gewonnene Standpunct, je sicherer der Kern und Mittelpunct seines ganzen Lebens und seiner Persönlichkeit ist: desto kräftiger und segensreicher wird auch der Erfolg seiner Wirksamkeit sein. **Fr. Lübker.**

Dienstboten, s. Gesinde.

Diensteid, s. Beeidigung.

Dienstentlassung, Dienstentsetzung, s. Disciplinarverfahren.

Dienstfertigkeit, s. Mitgefühl.

Dienstinstruction, -kleidung, s. Amtsinstruction, -kleidung.

Dienstprüfung, s. Lehrerprüfung.

Dinter, Dr. Gustav Friedrich, geb. d. 29. Febr. 1760 zu Borna, unweit Leipzig, 1787 Pfarrer zu Kitscher, 1797 Director des Schullehrerseminars in Dresden, 1807 Pfarrer zu Görnitz, wo er ein Progymnasium auf eigene Rechnung errichtete, 1816 Consistorial- und Schulrath in Königsberg, in der Folge, nachdem er einen Ruf an die Universität Kiel abgelehnt, Professor der Theologie, als solcher daselbst gestorben am 29. Mai 1831 — eine jener Celebritäten, dergleichen von Zeit zu Zeit eine den pädagogischen Schauplatz betritt und beherrscht, ebensosehr die Richtung der Zeit in sich repräsentirend, als sie von sich aus mitbestimmend. Ob Dinter in der deutschen Lehrerwelt mehr genützt oder mehr geschadet habe, das wird von verschiedenen Standpuncten aus auch gegentheilig beantwortet. Die bibelgläubigen und kirchlich-orthodoxen Männer müßen ihn anklagen, daß er — vielleicht mehr als irgend ein Anderer zu seiner Zeit — dem deutschen Schulstand zu jenem Rationalismus verholfen, durch welchen innerlich eine Lösung von der Kirche vollbracht wurde, noch lange bevor das Emancipationsgeschrei durch Zeitungen und Conferenzen schallte; eine Lösung, die freilich Dinter selbst keineswegs beabsichtigte, die er sogar (vgl. seine „kleinen Schriften" Neustadt 1830, S. 327, „seine Reden an künftige Lehrer" I. S. 35) geradezu verworfen haben würde, aber doch nur darum, weil ihm der Beruf des Pfarrers von dem des Schullehrers einzig darin verschieden schien, daß jener das Werk der Aufklärung an den Alten, dieser an den Jungen zu vollziehen habe. Man kann aber möglicher Weise der Ansicht sein, daß der Rationalismus eine geschichtliche Nothwendigkeit für die Entwicklung der Theologie gewesen sei, die auch durch solche Gegensätze sich bewegen müße, und kann es dennoch tadelnswerth und gefährlich finden, denselben unter die Volksschullehrer und unter das Volk zu bringen, unter deren Händen er in Ermanglung wissenschaftlicher Prämissen nothwendig zur Flachheit, wo nicht zu schlimmerem, führen müße. Daher jener Vorwurf auch von anderer, als der exclusiv rechtgläubigen Seite herkommen kann. Andern-

*) Ich bitte auf das verweisen zu dürfen, was ich darüber in den „gesammelten Schriften," S. 260—83, weiter gesagt habe.

theils aber wurde und wird Dinter gefeiert, nicht blos (was auch die Gegner ihm lassen müßen), als tüchtiger Seminarvorstand, Schulinspector und Visitator, und noch mehr als Meister in der Kunst des Katechisirens, sondern als einer der Lichtbringer, die das neunzehnte Jahrhundert auch dem Volke zu einem Jahrhundert des Heils zu machen berufen gewesen.*) Ohne uns im voraus von einem oder dem andern dieser Urtheile bestimmen zu lassen, versuchen wir dem Manne in Folgendem die Stelle auszumitteln, die ihm in der Geschichte von Rechtswegen gebührt.

So nahe sich die religiösen und sittlichen Grundanschauungen Dinters mit jenen der Philanthropisten einerseits und Pestalozzi's andererseits berühren; so sehr er diesen Männern auch darin ähnlich war, daß er auf das Volk zu wirken sich zum Lebenszwecke setzte: er ist doch schon darin eine ganz andere Erscheinung, als sie, daß sie den archimedischen Punct, von welchem aus sie den Hebel ansetzen und die Welt aus ihren Angeln heben wollten, nicht in einem schon vorhandenen ordentlichen Amt in Kirche oder Schule suchten, worin es ihnen allen viel zu enge geworden wäre, sondern sich eine Form der Wirksamkeit außer der Kirche, der Schule und selbst der Familie in ihren Instituten schufen, Dinter dagegen eine durchaus regelmäßige Carrière gemacht hat, ohne sich durch die Forderungen beengt zu fühlen, die seine Aemter an ihn stellten. Jene segeln auf dem Wolkenwagen ihrer Ideen daher, aber desto weniger finden sie den Weg ins wirkliche, praktische Leben, und was sie in diesem und für dasselbe leisten, bleibt meilenweit hinter dem zurück, was sie hoffen und versprechen. Dinter dagegen setzt sich in die warme Studierstube seines Pfarrhauses, predigt allsonntäglich seinen Bauern, nimmt sich seiner Ortsschule an, bildet künftige Schulmeister, und bringt so, weil er das Leben mit praktischer Hand anfaßt, alles glücklich und mit Ehren zu Stande, was und wie er es will. Jene treten als Erfinder und Reformatoren auf, ihre Ideen sind ihnen Eins und Alles, die Welt hat ihrer Meinung nach nichts zu thun als sich denselben zu fügen und einen Basedow mit Geld zu versehen; Dinter macht jene Ansprüche nicht, er ist Eklektiker; nicht einmal die Sokratik, in welcher er doch seine Hauptstärke hat und die seinen Ruhm vornehmlich begründet, ist sein eigen Werk, — er hat dessen keinen Hehl, daß er sie von Joachim Heinrich Campe aus dessen Seelenlehre für Kinder gelernt hat. Aber eben dadurch entgeht er tausend Schwierigkeiten; weil er an das Vorhandene mit Klugheit sich anschließt und die Welt nimmt, wie sie ist, so kommt er überall gut mit ihr aus. Man kann auch nicht sagen, daß er etwa als Seminarvorstand oder als Schulinspector eine neue Methode angewandt und durch sie seine Erfolge errungen hätte; sein Verfahren war nur darin von dem vieler Andern verschieden, daß er, statt eine Masse von Kenntnissen in den Köpfen aufspeichern zu wollen, vielmehr das eigne Denken anzuregen und in Fluß zu bringen sich angelegen sein ließ. Wie ihm dazu im Seminar sein persönlicher, für die jungen Leute anziehender Umgang das Hauptmittel war, so bei seinen Schulkindern die Katechese. Nicht etwa weil er mit dem platonischen Sokrates an eine Präexistenz der Seelen geglaubt hätte, liebte er diese (wie hätte auch solch eine Idee in solch einem rationalistischen Kopf Eingang finden können!), sondern weil ihm bei seiner ungemeinen Munterkeit dieses Verfahren am besten zusagte; diese freie Bewegung in Frage und Antwort, da der Katechet den Zügel nur unsichtbar in der Hand behält, während ein gescheidter Junge ihn, wie ein junges Roß seinen Reiter, fortwährend

*) Eine Schulzeitung brachte im Febr. 1848 unter andern gleich werthvollen Poesien ein Gedicht, „frommer Wunsch" betitelt, wo ein für die Aufklärung Schwärmender wünscht, einmal alle Dunkelmänner unter die Finger zu bekommen; „die hieb' ich braun und blau" — „bei mir wär' kein Pardon" — „ihr Feinde, euer letztes Schrei'n das läutet unsre Freiheit ein"; und wenn nun solcher Sieg errungen wäre und von Deutschlands Lehrern gefeiert würde,

„Das dräng' bis in ein Grab
Am Ostseestrand hinab;
Da wendete vor Gaudium
Sich wohl der alte Dinter um"!!

in Athem erhält — das behagte ihm, das war ihm persönlich Bedürfnis und Lust, wogegen er in das pestalozzische Tabellenwesen, überhaupt in die Fessel, die die absolute Methode und ihre lückenlose Consequenz dem Lehrer anlegte, sich nie hätte fügen können. — Jene Vorgänger hatten zwar, wie er, die Menschennatur für gut ausgegeben, aber die wirkliche Menschenwelt — mit Ausnahme der Kinder — hatten sie für unverbesserlich schlecht erklärt; Dinter dagegen steht auch mit den Menschen in concreto stets auf gutem, heiterem Fuß; er weiß und glaubt (s. sein Leben S. 325) „die Mehrzahl der Menschen ist gut, dies hat mir meine Erfahrung laut verkündigt.“ Salzmann ist über das Studentenleben aufs äußerste empört; Dinter hat als Seminardirector den Grundsatz: Narrenstreiche werden vergeben; von menschlichen Thorheiten erzählt er darum so viel, weil sie ihn belustigen. Dinter hatte wohl Gegner, seine Schullehrerbibel zumeist, die den Schullehrern die rationalistische Exegese mundgerecht machen wollte, gab großes Aergernis; aber Feinde, gegen die er persönlich sich hätte wehren müßen, die seine Stellung irgendwie gefährdeten, hatte er nicht; in Federkriege ließ er sich nicht ein. Konnte er doch selbst den Orthodoxen gegenüber darauf pochen, daß Reinhard — der ihn auch nach Dresden berief und dort einführte — sein Freund gewesen sei und an seinem credo nichts auszusetzen gefunden habe. Daß damit die Frage nicht erledigt, mit seinem „rationalen Supernaturalismus“ ein innerer Widerspruch nicht gehoben sei, das konnte ihm als klugem Manne nicht verborgen sein; aber es ließ ihn ruhig schlafen. War er doch überhaupt eine Natur, die zwar, wo es galt zu handeln, mit Ernst, Energie und Consequenz verfuhr, aber sich weder philosophisch mit tiefem Denken jemals den Kopf zerbrach, noch für tiefere religiöse Erregung und Anschauung Trieb und Empfänglichkeit hatte. Man thut ihm gewiß kein Unrecht, wenn man behauptet, es sei ihm jenes persönliche Sündenbewußtsein und Schuldgefühl, das allein zur vollen Erkenntnis der biblischen und kirchlichen Lehre von Christus und seinem Heile führt, vollständig fremd gewesen; selbst auf gefährlichem Krankenlager sagt er: „wenn der liebe Gott nur fleckenlose Geister in seinen Himmel nehmen will, so muß er allein drin bleiben; nimmt er aber alle ehrliche Kerls hinein, so weiß ich, daß ich auch hineinkomme“ — solch eine Beichte ist doch wohl mehr im Stil eines alten Husaren, als passend im Mund eines Theologen. Gerade aus dieser Oberflächlichkeit, die ihn, wenn auch durchaus nicht unter Basedow, doch weit unter Pestalozzi stellt, — einer Oberflächlichkeit, von welcher die starke Neigung zu nicht immer würdigen Scherzen, ja zu Possen, die ans Cynische streifen, nur die sociale Seite ist — erklärt sich auch zu einem Theile der ungemeine Einfluß, den er auf die Masse deutscher Lehrer gewann; denn eine Weisheit, die so überaus leicht eingeht, die sich auch in so heiterem Gewande präsentirt, übt immer eine große Zugkraft auf den großen Haufen aus. Aber es muß dem gegenüber auch in die Wagschale gelegt werden, daß Dinter eine bedeutende Lehrgabe, namentlich große Klarheit und Anschaulichkeit in der Darstellung, große Gewandtheit in der Anfassung der Schüler, im Mobilmachen des Verstandes und der Phantasie (das erstere allerdings mehr, als das zweite), dabei ein frisches, freudiges Wesen, eine gewinnende Art besaß, so daß die Schüler — die Seminaristen in Dresden, die Studenten in Königsberg so gut wie die Bauernkinder in Kitscher und Görnitz — es stets zu fühlen hatten, daß ihm wohl unter ihnen war, daß er sie liebte. Und daß diese Liebe eine reelle, daß sie ein Zug seines Charakters war, hat er dadurch bewiesen, daß er, unverheirathet wie er war (den Gegenstand seiner ersten und einzigen Liebe hatte der Tod ihm geraubt, einen namhaften Theil seines Einkommens auf die Bildung junger Leute für den Lehrstand verwandte, während er für sich selbst höchst einfach lebte (hat er doch seine Strümpfe sich selber gestrickt, freilich mehr um während des Docirens seinen Händen eine Beschäftigung zu geben). — Ist uns aus dem allem erklärlich, daß er auf die Vielen, die ihm persönlich nahe kamen, einen entscheidenden Einfluß hatte, so empfahl sich auch seine Schriftstellerei vor andern durch ihren einfach praktischen Charakter, dem alles ferne blieb, was nicht unmittelbar einleuchtete oder nicht praktisch zu verwerthen war.

Allein nun fragt es sich eben, ob dieser große Einfluß, wie er uns erklärlich ist, auch als ein wenigstens relativ wohlthätiger bezeichnet, dem Manne somit in der Geschichte unsres Schulwesens ein wirkliches Verdienst zuerkannt werden kann. Uns ist dies außer Zweifel bei folgender Erwägung. Man muß sich erstlich erinnern, wie wenig Gewinn im ganzen aus den gewaltigen Anstrengungen der Philanthropisten und Pestalozzianer der Volksschule erwachsen war; von jenen wurde keine Notiz genommen, weil alles so fremd erschien und die alten Schulen, hätten sie sich nach dem Dessauer Muster verjüngen wollen, vielmehr zuallererst hätten müßen dem Boden gleich gemacht und an ihrer Stelle Philanthropine errichtet werden; und wie viel Verwirrung durch Misverstand und ungeschickte Anwendung pestalozzischer Methodik in den Volksschulen angerichtet worden war, das eben war die fatale Wahrnehmung, welche Dinter bei seinem Eintritt und Einblick in das ostpreußische Schulwesen alsbald machen mußte. Hier galt es nun, daß praktisch tüchtige Schulmänner die wirkliche, reife Frucht der Fortschritte, welche die Methodik gemacht, durch unmittelbare pädagogische Wirksamkeit in die Volksschule übertrugen, ohne daß diese auch das Verfehlte, Unreife, Ueberspannte mit in den Kauf bekam. Das war Dinters Mission auf seinem Posten, und diese Aufgabe hat er gelöst. Schon die ersten Zöglinge, die er freiwillig auf seiner ersten Pfarrei für das Schulamt gebildet hatte, machten, als sie in Lehrämter getreten waren, alsbald solches Aufsehen durch ihre Leistungen, daß hiedurch zuerst der Gedanke angeregt wurde, Dinter'n für das Dresdner Seminar zu gewinnen; ebenso spürte hernach das Schulwesen in Preußen, soweit und sobald dasselbe seiner Leitung anvertraut war, die Hand, die es kräftig emporhob. Speciell aber ist es das Fach der Katechese, in dessen Geschichte ihm ein Ehrenplatz gebührt. Vergleichen wir auch nur das, was in seinen Katechisationen (Unterredungen über den luth. Katechismus) vorliegt, mit der Art, wie zuvor mit demselben Gegenstand verfahren worden war, so springt trotz den großen Mängeln des Gehaltes denn doch ein nicht geringer Fortschritt in die Augen. Auch die bessern Lehrer hatten sich gar zu sehr mit bloßem Aufsagenlassen des Katechismus begnügt und höchstens die biblischen Beweisstellen, aber ohne innere Vermittlung, ohne psychologisch-ethische Aneignung beigezogen; Dinter selbst hatte als Knabe (s. s. Leben S. 26) Hutters compendium locorum theologicorum im Original und die Beweissprüche aus dem N. T. griechisch auswendig lernen müßen, das war sein ganzer Religionsunterricht gewesen. Sowohl diesem Verfahren, als nicht minder den steifen Katechisationen gegenüber, in denen Gräffe die kantische Philosophie populär und christlich hatte machen wollen, sind Dinters Unterredungen in der That eine meisterhafte Arbeit, die heute noch keiner verachten soll, die auch kein Urtheilsfähiger verachten wird. Gewiß, wir werden von ganz andern Grundanschauungen ausgehen und auf ganz andere Begriffsbestimmungen kommen; uns ist der Erlöser etwas anderes, als „der gute Jesus, der den Menschen so viel vom lieben Gott erzählt hat;" wir halten uns auch frei von der doppelten Illusion, mit welcher die Sokratik sich trägt, als ob erstlich durch die Hebammenkunst des Fragens das Christenthum nach seinen wesentlichsten Theilen (als natürliche Religion) aus dem Bewußtsein des Zöglings hervorgelockt, und als ob zweitens durch solches entwickelnde Katechisiren das Volk gegen Aberglauben und andere Thorheiten festgemacht werden könne. Aber ebenso gewiß ist, daß Dinters Meisterschaft in der Auseinanderlegung und Gruppirung des Materials, in der geschickten Anbahnung der zu erzeugenden Erkenntnisse, in der Festhaltung des Fadens bei aller freien Bewegung im einzelnen, in natürlichem und für die Kinder übersichtlichem Fortschreiten und klarem Zusammenfassen der gewonnenen Resultate, in der Handhabung der Veranschaulichungsmittel, also mit Einem Wort in der formellen Technik des Katechisirens heute noch für jeden lehrreich ist. Wenn unter weniger geschickten Händen in vielen Schulen und selbst Kirchen dieses Sokratisiren zu einer Karrikatur, zu einem Affenspiel geworden ist, da mit den abgeschmacktesten Mitteln nur der Schein gerettet werden sollte, als kommen die Schüler von selbst zur Gewinnung der mitzutheilenden Erkenntnisse, während diese ihnen vom Lehrer fein oder plump

in den Mund gestrichen wurden, so kann dafür Dinter nicht verantwortlich gemacht werden; seine oft allerdings überschwänglichen Lobpreisungen der Sokratik (vgl. z. B. seine „Schulconferenzen zu Ulmenhayn" S. 168: „O sie wird kommen, die Schöpferin des Lichts" rc. wo die Katechese mit der Sonne, der Prolog mit der Morgenröthe verglichen wird: „sie steigt höher, die Wärme nimmt mit jeder Stunde zu; ihre Feuer glüh'n, wie die Feuer der Lehrerliebe, die aus erhellten Begriffen die kräftigen Folgerungen ableitet — glüh'n bis die Tropfen des Thaus niedersinken, wie die Thräne beim Epilog"!!) — gelten dieser Kunst doch immer nur, wie er selber sie handhabte und lehrte. Auch war er genug hellen Auges, um das Sokratisiren als das nur für die gereifteren Schüler Geeignete zu erkennen; er wollte Christenthum und natürliche Religion, geschichtliche Wahrheit und Selbstbewußtsein doch nicht so gänzlich identificiren, daß er nicht dem entwickelnden und ablockenden Verfahren, so sehr dies — man möchte sagen: sein Steckenpferd war, eine lehrende Mittheilung hätte vorausschicken wollen. Denken wir überdies an den beinahe fanatischen Haß, womit z. B. Salzmann unter andern kirchlichen und Schulbüchern auch die Katechismen hätte vertilgen mögen, oder an die Gleichgültigkeit, womit Pestalozzi an denselben vorübergieng, so muß zugestanden werden, daß in Dinter eine Liebe zur Kirche und ihren Institutionen auch unter dem rationalistischen Schutte wie ein Funke unter der Asche fortlebte, die es ihm nicht möglich machte, den Katechismus einfach zu beseitigen, die ihn vielmehr trieb, eine Arbeit, einen Fleiß an den Katechismus zu wenden, der da bewies, daß auch das aufgeklärte Zeitalter hier ein reiches und brauchbares Material religiöser Bildung vor sich habe, das nur richtig benutzt werden dürfe, um fortwährend eine gute Grundlage für den Volksunterricht zu geben, in dessen Bereich Dinter'n der Religionsunterricht immer als das Erste und Wichtigste galt. Gewiß ist durch Dinter's Bearbeitung des Katechismus diesem bis auf bessere Zeiten auch in solchen Schulen, Seminarien rc. einstweilen ein Platz bewahrt worden, die sonst viel eher geneigt gewesen wären, ihn als alten Plunder auf die Straße zu werfen. Weniger allerdings können wir in seiner „Schullehrerbibel" noch eine Arbeit erkennen, die der Bibel selbst einen guten Dienst geleistet hätte; der innere Gegensatz zwischen dem Geiste des Textes und dem Geist der Erklärung tritt dort viel greller hervor. Nur zweifeln wir billig, ob die Schullehrer, welche die Bibel nach Dinter auslegten, eine bessere Auslegung gegeben haben würden, wenn Dinter nicht in ihre Hände gelangt wäre. (In letzterem Fall hätten sie allerdings vielleicht auf alles Auslegen verzichtet und die Bibel einfach lesen lassen, was immerhin für ihre Schule das Bessere gewesen wäre in Vergleich mit einer schlechten Erklärung.) Außerdem aber verräth sich doch auch in diesem Bibelwerk Dinters eine Gesinnung, welche weder Basedow noch Salzmann noch selbst Pestalozzi gegen die Schrift gehegt hatten. Keiner von diesen würde solch anhaltenden Fleiß darauf verwendet haben, die Bibel dem Volke nutzbringend zu machen. Freilich ist das bei Dinter nur eine gewisse Accommodation, eine Condescendenz; „meinem Volke, dem die Bibel auf jeden Fall viel sein kann und viel sein soll, ist sie jetzt alles; mit dem Ansehen der Bibel steht und fällt seine ganze Religion," sagt er (Anweisung zum Gebrauch der Bibel I. S. 4); „ob das so sein sollte, so sein mußte," will er nicht entscheiden, und dieses Nicht-Entscheiden spricht klar genug. Aber ein gefährliches Princip aufzustellen war Dinters Sache ebensowenig als es zu verfolgen und auf die Spitze zu treiben. Er bleibt getrost bei dem stehen, was einmal da ist; er liebt sein Volk und will darum nicht um den Preis es aufklären, daß er ihm rauben möchte, was ihm lieb und heilig ist; erkennt er doch auch in solchem, was eigentlich nach seiner Meinung nicht zur Sache gehört, wenigstens etwas unschädliches, also mag es stehen bleiben, bis es von selber sich überlebt. Die Fanatiker der Aufklärung sind consequenter als Dinter es war, denn aller Fanatismus ist rücksichtslos; Dinter dagegen ist und bleibt ein Pastor und behandelt auch die genannte Frage aus dem Gesichtspunct seiner Pastoralklugheit. Ist aber nicht diese Liebe zum Volke, diese Schonung seines geistigen Erbguts ein Zug, den wir achten müßen? Haben nicht ganz andere Männer, Theologen

von Geist und Gelehrsamkeit, denen Dinter die Schuhriemen nicht zu lösen vermochte, eben hieran, daß sie in der Gemeinde keinen andern Glauben zu haben und zu predigen vermochten, als den, der in der Gemeinde lebt, einen Halt gehabt gegen die Theologie ihres eigenen Verstandes?

Unter den zahlreichen Schriften Dinters, deren Aufzählung wir uns ersparen können, da die meisten, wie sie zu Neustadt an der Orla auf Löschpapier gedruckt wurden, so auch indessen zu wirklicher Maculatur geworden sind (ein vollständiges Verzeichnis derselben findet, wer es sucht, in dem „neuen Nekrolog der Deutschen" IX. Jahrgang 1831, Illmenau 1831, erster Theil S. 480) haben außer den schon genannten „Unterredungen über die Hauptstücke des kleinen lutherischen Katechismus (zuerst 1806 und 1809, in letzter Auflage zusammen in 13 Theilen 1831—33 erschienen) nur noch seine zwei, wenn man sie so nennen kann, systematischen Arbeiten über Pädagogik und Katechetik einen Werth. Es ist charakteristisch für den Mann, daß er zwei so umfangreiche Fächer je auf etlichen wenigen Bogen absolvirt, das eine unter dem Titel: „die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit" 1. Aufl. 1806, 7. Aufl. 1836, 94 Seiten; das andere unter dem Titel: „die vorzüglichsten Regeln der Katechetik," 1. Aufl. 1802, 7. Aufl. 1829, 112 Seiten. Beide sollten als Leitfaden dienen, aber sie bezeichnen eben in ihrer Kürze und einfach-praktischen Haltung die ganze Art Dinters. Originales finden wir in seiner Pädagogik nicht; die Methodik ist zum einen Theil längst überholt, zum andern auch vor Dinter schon gekannt; aber als Regeln, die ein praktischer Schulmann aus seiner Erfahrung giebt, sind diese Sätze immer noch beachtenswerth. Ueber seine Theorie der Katechese zu sprechen wird sich der passendere Ort in dem diese selbst betreffenden Artikel finden. — Zur Würdigung der ganzen Stellung Dinters erlaubt sich der Unterzeichnete auf seine „vergleichende Charakteristik Dinters und Pestalozzi's" in dem Schulblatt für die Provinz Brandenburg, 1851. März und Aprilheft S. 162 bis 210 zu verweisen, wo verschiedenes oben nur kurz Berührte weiter ausgeführt und belegt ist.

Dinter wollte sich — laut der Aeußerung, die als Facsimile, seiner Selbstbiographie angehängt ist — nicht malen lassen, „weil ein Künstler, der dieß thun wollte, sich entweder an der Wahrheit oder der Aesthetik versündigen müßte." Gleichwohl existirt von ihm ein Bildnis aus der Königsberger Periode, das ihn vorstellt, wie er mit Acten unter dem Arm und mit Acten in der Tasche des altmodischen Fracks daherschreitet. Das Gesicht ist überaus offen, wohlwollend, und ebenso intelligent; die ganze Figur nach Haltung und Costume ist der Schulmeister und der Consistorialrath in Einer Person. **Palmer.**

Verzeichnis der Artikel.

B.

C.
